OŚWIATA I WYCHOWANIE

CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM
MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

ROK II. CZERWIEC 1930 ZESZYT 6.

ZASADY ORGANIZACJI SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO

Zawrotny postęp techniki i wciąż doskonalone sposoby wytwarzania, coraz to głębiej sięgająca mechanizacja przemysłu, stale zmieniające się warunki życia gospodarczego, powodują, że pracownikom wszelkich kategoryj przemysłu, handlu, nawet rzemiosła i innych dziedzin zawodowych stawiane są wciąż inne, wciąż wyższe wymagania, tak pod względem lepszego usprawnienia zawodowego, jak również pod względem lepszego, głębszego przygotowania teoretycznego.

Dlatego też zachodzi co pewien czas potrzeba rewizji nawet całokształtu szkolnictwa zawodowego, przeprowadzania pewnych reform, pewnego dostosowania programów i organizacji poszczególnych szkół zawodowych do tych zmienionych form życia gospodarczego.

Reformy i zmiany nie mogą być jednak dowolne, nie mogą być przeprowadzane dorywczo, od wypadku do wypadku, lecz powinny być przemyślane, przeprowadzane celowo, według pewnych ustalonych zasad. Zasady powinny uwzględniać w należytym stopniu potrzeby życia gospodarczego, możliwości finansowe i wreszcie tak ważne wymogi pedagogiczne, wychowawcze, a nadto społeczne.

Poniżej podajemy główne wytyczne zasady, mogące zapewnić na czas dłuższy naszemu szkolnictwu zawodowemu celowość i sprawność i dostosujące go do warunków i potrzeb rozwojowych naszego życia gospodarczego.

I. Analiza zespołu kwalifikacyj i umiejętności, cechujących zawodowca, jest pierwszym krokiem do określenia zadań szkolnictwa zawodowego.

Każdej grupie czynności, czy też funkcji zasadniczej w pracy poszczególnego zawodowca, zajętego w przemyśle, rzemiośle, handlu i t. d., odpowiada pewne uzdolnienie specjalne. Rozróżnić więc można uzdolnienie techniczne, finansowe, administracyjne i t. d. Każde znowuż z tych uzdolnień opiera się na pewnym zespole kwalifikacyj i umiejętności. Henryk Fayol w swem dziele „Administracja przemysłowa i ogólna" (str. 10 polskiego przekładu) wymienia sześć takich zespołów:

1. Kwalifikacje fizyczne: zdrowie, siła, zręczność.

2. Kwalifikacje umysłowe: zdolność pojmowania i uczenia się, trafność sądu, żywość i giętkość umysłu.

3. Kwalifikacje moralne: energja, stałość, odwaga ponoszenia odpowiedzialności, inicjatywa, oddanie, takt i poczucie godności.

4. Wykształcenie ogólne: rozmaite wiadomości, nie należące wyłącznie do zakresu spełnianej funkcji.

5. Umiejętności specjalne: dotyczą one wyłącznie funkcji bądź technicznej, bądź handlowej, bądź finansowej, bądź administracyjnej czy innej.

6. Doświadczenie: umiejętności, płynące z praktyki w prowadzeniu interesów i spraw. Jest to suma wniosków, wyciągniętych przez nas samych z faktów.

Doniosłość każdego z tych czynników zależy od natury i ważności odnośnej funkcji.

Doświadczenia, rzecz zrozumiała, żadna szkoła dać nie potrafi; doświadczenie zawodowiec uzyskuje dopiero poza szkołą, po jej ukończeniu, po dłuższej lub krótszej praktyce, uzyskuje w swem czynnem życiu zawodowem.

Udzielenie natomiast umiejętności specjalnych stanowi właśnie podstawowe zadanie szkoły zawodowej.

Wykształcenie ogólne uzyskuje się w szkołach ogólnokształ-

cących. Pewien określony poziom wykształcenia ogólnego powinien stanowić podstawę, na której się oprze następne wykształcenie zawodowe.

Wreszcie kwalifikacje fizyczne, umysłowe i moralne przynosi człowiek poniekąd na świat ze sobą. Mogą one jednak i powinny być rozwijane przez szkołę, a to zapomocą zabiegów i wpływów wychowawczych w niej stosowanych.

Odpowiednie badania lekarskie, psychotechniczne i psychiczne, stosowane przy przyjmowaniu uczniów do szkoły, określają, o ile kandydat jest do danej szkoły i do tych czynności, do jakich ona swych uczni sposobi, odpowiedni pod względem swych kwalifikacyj fizycznych, umysłowych i moralnych.

II. Szkolnictwo zawodowe powinno być oparte na ścisłej analizie czynności pracowników poszczególnych zawodów.

Ścisła analiza poszczególnych zawodów wykaże, jakiego rodzaju pracowników potrzebują poszczególne rodzaje zawodów, jako to: robotników niekwalifikowanych, robotników - specjalistów, czeladników, rzemieślników, majstrów i podmajstrzych, techników warsztatowych niższych i wyższych, kierowników działów i wydziałów technicznych, rysowników, kreślarzy, techników biurowych (mowa o biurach warsztatowych, fabrycznych, technicznych), konstruktorów, inżynierów różnego rodzaju, magazynierów, buchalterów, rachmistrzów, kalkulatorów i t. d.

Analiza zaś obowiązków i czynności tych różnych rodzajów pracowników, od zwykłego robotnika, manipulanta, do inżyniera i osób zajmujących kierownicze stanowiska w dziedzinie rzemiosła, przemysłu, techniki, handlu, administracji i t. d. — wykaże, w jakim stopniu, w jakim zakresie i jakie powinni ci pracownicy posiadać: a) wiadomości praktyczne i umiejętność praktyczną, t. j. usprawnienie czynnościowe, a więc wprawę w wykonywaniu pewnych związanych z zawodem czynności, w szczególności zaś w zastosowaniu do rzemiosła, wprawę w wykonywaniu zespołu rękoczynów, związanych z pracą wytwórczą;

b) nadto jakie i w jakim zakresie potrzebne im będą do tych czynności wiadomości teoretyczne.

Ta analiza czynności wykazuje przedewszystkiem, że dla całego szeregu pracowników przemysłowych wykształcenie zawodowe jest, właściwie mówiąc, zbędne, bo rzecz cała sprowadza się w tych wypadkach do parodniowego, tygodniowego, czy czasami niewiele co dłuższego okresu wprawiania się do wykonywania pewnych, prostych, o bardzo zwężonym zakresie manipulacyj, do pewnego krótko trwającego wstępnego treningu. Trenowanie tej kategorji „manipulantów", tej kategorji „robów", coraz to liczniejszej wobec ustawicznego wzrostu mechanizacji przemysłu, siłą rzeczy nie może i nie powinno wchodzić w zakres zadań szkolnictwa zawodowego.

Krótkotrwałe wstępne trenowanie tych robotników i pracowników do wymaganych przez nich bardzo prostych i nieskomplikowanych manipulacyj należy pozostawić poszczególnym fabrykom i zakładom.

Zaopiekowanie się odpowiednie tą kategorją robotników posiada szczególnie ważne znaczenie pod względem humanitarnym i pod względem społecznym, lecz sprawa ta nie wchodzi już w zakres szkolnictwa zawodowego.

III. Ustrój szkolnictwa zawodowego powinien być giętki, elastyczny, dostosowany do współczesnych wymogów życia gospodarczego Polski.

Mnogość zawodów i wielka liczba rodzajów zajęć i czynności w obrębie poszczególnych zawodów powodują niezwykłą złożoność i niezmierną trudność zagadnienia ujęcia w pewne ramy, w pewien schemat, kształcenia zawodowego. Ramy te, schemat ten powinien być giętki, elastyczny, łatwo dający się dostosować nietylko do rozmaitych potrzeb i wymogów życia gospodarczego w różnych poszczególnych wypadkach, lecz również powinien uwzględniać zmienność tych potrzeb i wymogów, uwzględniać nadto i możliwości finansowe.

Zakłady, kształcące zawodowo, objęte szkolnictwem zawodo-

wem, rozpadają się pod względem organizacyjnym na dwie zasadnicze, a obszerne kategorje: na szkoły i na kursy.

Szkoły zawodowe — są to zakłady naukowe, dające pełne zaokrąglone wykształcenie zawodowe. Posiadają one bardziej stałą organizację, o nieco dłuższym okresie nauczania (rok i dłużej), dostosowanym do ustalonego zakresu udzielanej wiedzy, do ustalonego programu, do przeważnie całodziennego nauczania. Całokształt udzielanej w szkole wiedzy, czy to teoretycznej czy praktycznej, posiada większy, szerszy zakres i systematyczne ujęcie. Do szkoły przyjmowani są kandydaci, posiadający odpowiedni ustalony stopień uprzedniego przygotowania ogólnego.

Kursy zawodowe natomiast posiadają organizację zmienną, okres nauczania bywa krótszy, czasami parę tygodni, nawet parę dni; kursy kształcą przeważnie osoby już pracujące w zawodzie; kursy obejmują zwykle węższy zakres udzielanej wiedzy, mają przeważnie charakter bardziej utylitarny, przygotowując do wykonywania określonych czynności, częstokroć ograniczają się do drobnego nawet odcinka, uprawianego przez słuchaczy zawodu. Kursy są w miarę potrzeby organizowane i zwijane; poziom i zakres nauki na nich, a więc ich program, jest z reguły dostosowywany w poszczególnych wypadkach do poziomu kandydatów, dla których kurs dany organizuje się, i do zgóry już uprzednio określonego czasu trwania tego kursu.

Ową konieczną giętkość, elastyczność, ową łatwość dostosowywania się do zmiennych i płynnych wymogów życia gospodarczego nadają ustrojowi szkolnictwa zawodowego te właśnie kursy przedewszystkiem — a nie szkoły, będące organizacyjnie instytucjami już bardziej sztywnemi, już mniej podatnemi do częstszych zmian.

Z rozważanej zasady giętkości i elastyczności ustroju szkolnictwa zawodowego, z potrzeby dostosowania tego ustroju do potrzeb życia gospodarczego wypływa jeszcze jedna cecha charakterystyczna ustroju szkolnictwa zawodowego, odróżniającego go zasadniczo od ustroju szkolnictwa ogólnokształcącego, a mianowicie: gdy w szkolnictwie ogólnokształcącem istnieje ciągłość

nauczania od pierwszego oddziału szkoły powszechnej, idąca poprzez całą szkołę powszechną, gimnazjum i uniwersytet, w szkolnictwie zawodowem tej ciągłości niema. Jeżeli jeszcze w pewnych działach przemysłu metalowego może być mowa o pewnej, co krok zresztą urywanej, pozornej ciągłości nauki, idącej od szkoły rzemieślniczej poprzez szkołę przemysłowo-rzemieślniczą, przemysłowo-techniczną, techniczną i politechnikę, to w innych dziedzinach zawodowych nawet w odpowiednim łańcuchu istnieją duże przerwy i luki.

Tak np. w zawodzie fryzjerskim niepotrzebne są szkoły nawet niższe techniczne — wystarczy w tym zawodzie bodaj samo odpowiednio ujęte dokształcanie.

W przędzalnictwie znowu do przysposobienia do pracy personelu robotniczego wystarczy odpowiedni wstępny trening — a wyżej — potrzebni są już majstrowie, technicy, inżynierowie; w tkactwie zachodzą analogiczne warunki i t. p.

Z powyższych rozważań i z rozważań związanych z zasadą drugą wynika, że o planowej sieci szkół zawodowych, analogicznej do sieci szkół ogólnokształcących, nie może być mowy.

Usiłowania pewnych osób, by oprzeć plan owej sieci wyłącznie na studjowaniu mapy gospodarczej i przemysłowej Polski, lub też jedynie na powierzchownem wykorzystywaniu danych statystyki, dotyczących liczby osób, zatrudnionych w poszczególnych dziedzinach przemysłu i rzemiosła, nie mogą dać pozytywnych wyników. Sprawa ta jest o wiele bardziej skomplikowana. Rzecz cała komplikuje się jeszcze bardziej zmiennością i płynnością pracy w przemyśle. Szybki postęp w technice sprawia, że pewna kategorja pracowników, potrzebna dzisiaj, jutro może okazać się zbyteczna. Oto np. o liczbie szkół, potrzebnych dla kształcenia szewców, nie decyduje wcale liczba osób, zatrudnionych w szewctwie i ich rozsiedlenie na terenie Polski, lecz w danym wypadku decydujące znaczenie posiada okoliczność, jak daleko posunięta jest mechanizacja w wytwarzaniu obuwia. W Ameryce i w Czechach szewctwo zamarło i szkoły szewckie nie są potrzebne, pomimo że liczba osób, zajętych wytwarzaniem obuwia, jest ogromna. Kto wie dalej, czy

np. w krótkim już względnie czasie umiejętność nitowania nie okaże się również zbędną i nie zaniknie odpowiednia kategorja pracowników, i t. d.

Przy organizowaniu szkół zawodowych i wyborze ich typów i rodzajów, pomiędzy szkolnictwem zawodowem a ogólnokształcącem zachodzi jeszcze jedna poważna różnica. Otóż gdy w szkolnictwie ogólnokształcącem idzie przedewszystkiem o zwalczenie analfabetyzmu, idzie o to, by każde dziecko przeszło przez szkołę, — szkolnictwo zawodowe wcale nie dąży do objęcia swemi szkołami całego ogółu młodzieży i pracowników zatrudnionych w jakim bądź zawodzie lub chcących się jemu poświęcić. Ideał, żeby każdy zawodowiec ukończył szkołę zawodową, jest, i długo jeszcze będzie, pod względem finansowym nieosiągalny i wręcz nierealny. W szkolnictwie zawodowem wypada więc zadowolić się zorganizowaniem pewnej ograniczonej liczby szkół zawodowych, a w ich liczbie rzemieślniczych i technicznych, w których będzie się mogła kształcić zawodowo tylko ograniczona liczba uczni, szersze zaś masy wypadnie jeno dokształcać zapomocą szkół dokształcających zawodowych i przeróżnych kursów, wypadnie uzupełniać tylko i pogłębiać w ten sposób wiadomości i umiejętności zdobyte przez słuchaczy w ich czynnem życiu zawodowem.

W szkolnictwie zawodowem trzeba więc koniecznie przy organizowaniu szkół zawodowych kierować się zasadą, wypływającą z potrzeb rozwojowych życia gospodarczego i naszych możliwości finansowych. Pamiętać należy, że od pogłębienia, usamodzielnienia naszego życia gospodarczego, od uwspółcześnienia naszego przemysłu i rzemiosła zależy bezpośrednia nasza niezależność gospodarcza, a więc i polityczna. W danym więc wypadku należy stanowczo i twardo odsunąć na bok względy sentymentalne, filantropijne. Musimy dążyć przedewszystkiem do stworzenia kadrów owych kaprali i sierżantów przemysłu, do wychowania owej elity fachowej robotników, pracowników przemysłu, rzemiosła i innych dziedzin, bez której nie może być mowy o współczesnym rozwoju polskiego przemysłu, a również i rzemiosła, bez której nie może być mowy o normalnym roz-

woju naszego życia gospodarczego. Wykształcenie tej fachowej elity robotniczej jest obecnie wprost nakazem państwowym. Nie ogarnięcie więc równomierne i proporcjonalne ogółu młodzieży, chcącej się poświęcić zawodowi, powinno być dzisiaj myślą przewodnią ustroju szkolnictwa zawodowego, lecz właśnie ogarnięcie n i e r ó w n o m i e r n e i n i e p r o p o r c j o n a l n e.

Decydować tutaj będzie ważność, doniosłość państwowa i gospodarcza poszczególnych gałęzi przemysłu, ważność i konieczność kształcenia tej lub innej kategorji pracowników.

Oto jeszcze jeden powód, że o sieci szkół zawodowych, w zwykłem, potocznem rozumieniu tego słowa, w szkolnictwie zawodowem mowy być nie może.

Do celowego i rozumnego, państwowo i gospodarczo uzasadnionego rozmieszczenia szkół zawodowych, organizowania nowych, przeprowadzania w ich organizacji i programach zmian odpowiednich, niezbędna jest więc nietylko odpowiednia znajomość warunków życia gospodarczego, nietylko znajomość dat statystycznych, lecz przedewszystkiem głębsze ujęcie sprawy, oparte na analizie czynności pracowników, zatrudnionych w poszczególnych dziedzinach przemysłu, oraz na zbadaniu ważności pod względem państwowym i gospodarczym tych czy innych dziedzin przemysłu. Potrzebna jest ciągła, czujna, fachowa styczność z przemysłem, śledzenie za postępem techniki u nas i zagranicą. Tylko tą drogą uzyska się możność przewidywania zmiennych wymogów przemysłu, życia gospodarczego i rozumnego do nich dostosowania się.

Sprawę rozumnego dostosowania szkolnictwa zawodowego do potrzeb życia gospodarczego niezmiernie komplikuje obecny stan rzemiosła i przemysłu, zwolna tylko przeobrażających się według wzorów współczesnych, komplikuje owo tak dla naszych stosunków charakterystyczne pomieszanie zacofania rzemiosła, i na pewnych odcinkach przemysłu, obok powstawania fabryk i zakładów przemysłowych, zorganizowanych na modłę bodaj amerykańską. Dodać do tego jeszcze należy tak znaczną rozbieżność w poglądach na sposoby ujęcia kształcenia zawodowe-

go i na jego znaczenie, panujące wśród sfer przemysłowych i rzemieślniczych.

Rozbieżność ta w dużym stopniu pochodzi stąd, że stanowisko niektórych przedstawicieli sfer gospodarczych za bardzo czasami bywa uzależniane od względów wąsko i „na dzisiaj tylko" utylitarnych, że one niedość się liczą ze względami państwowemi i społecznemi, z warunkami rozwoju przemysłu normalnego, racjonalnego, obliczonego „na jutro". Na to stanowisko częstokroć wpływa również swoista postawa fachowców, którzy pokończyli politechniki i inne akademickie wyższe szkoły zawodowe, wywołana, niestety, raczej wstydliwie maskowaną chęcią zachowania przywilejów i — zdecydujmy się na wypowiedzenie tego słowa — „monopoli", które im w tak dużym, bodaj że za dużym, stopniu zapewnia dotychczas uzyskanie dyplomu szkoły o poziomie akademickim.

W podobnych swoistych, wstydliwie maskowanych pobudkach znajduje w dużym stopniu wytłumaczenie to przesadne przez niektóre warstwy rzemieślnicze, i nietylko rzemieślnicze, przecenianie wartości praktyki terminatorskiej „u majstra", jako rzekomo jedynego racjonalnego sposobu kształcenia rzemieślnika, to niedocenianie i niezrozumienie wartości i znaczenia szkół rzemieślniczych, nawet niechęć wyraźna do nich, ta dążność panująca wśród nich do możliwego obniżania poziomu wiadomości wymaganych przy uzyskiwaniu stopnia czeladnika i majstra, to niezrozumienie, że dążności te prowadzą w rachunku ostatecznym do obniżenia poziomu rzemiosła i osłabienia jego konkurencyjnej zdolności.

IV. Cel każdej szkoły zawodowej musi być wyraźny i jeden.

Szkoła zawodowa powinna mieć ściśle wykreślone, jasno wytknięte zadanie. Kierownictwo szkoły, nauczyciele i uczniowie powinni wiedzieć, do jakich obowiązków, do jakich czynności, do jakich funkcyj zawodowych sposobi swych uczniów ta szkoła. Wszelka mglistość pod tym względem jest wysoce szkodliwa: gospodarczo, społecznie i wychowawczo.

Szkoła zawodowa powinna mieć poza tem cel zasadniczo jeden, a mianowicie wykształcić swego ucznia na pracownika uzdolnionego do pewnego, ściśle określonego rodzaju pracy w danym zawodzie, a to przez usprawnienie praktyczne ucznia i przez udzielenie mu niezbędnych do pełnienia odnośnych funkcyj wiadomości praktycznych i teoretycznych w zakresie, dostosowanym do rodzaju pracy i czynności, do których się go sposobi.

Szkoła zawodowa powinna przytem o tyle usprawnić, o tyle przysposobić swego ucznia, tak go zawodowo nastawić i uzdolnić, żeby on w swem następnem czynnem życiu zawodowem potrafił w jak najkrótszym czasie zdobyć niezbędne doświadczenie, niezbędne możliwie pełniejsze usprawnienie czynnościowe. Zwrócić tutaj należy uwagę, że właśnie do tego sprowadza się istotne zadanie każdej szkoły zawodowej.

Zawód, do którego kształci szkoła swych uczni, te czynności, do których ona ich sposobi, powinny być w niej ogniskiemześrodkowującem wszystkie wysiłki pedagogiczne.

Wszelkie „rozproszenie", wszelka „szufladkowatość w nauczaniu", wszelkie rozkawałkowywanie — tak wysoce niepożądane w każdej szkole — są specjalnie groźne i niebezpieczne w szkole zawodowej. Szkoła zawodowa winna swym uczniom nadać pewną wyraźną, jednolitą „formę duchową zawodową". Od tego zależy należyte zawodowe usprawnienie ucznia, od tego zależy, jakie znaczenie, jaką rolę będzie on miał w swem późniejszem życiu „gospodarczem".

Narzucanie przeto szkole zawodowej zadań ubocznych, jako to: podnoszenie ogólnego wykształcenia ucznia, lub takie rozszerzenie i uwzględnienie nauki przedmiotów ogólnokształcących, żeby ukończenie szkoły zawodowej można było przyrównać do 6-ciu czy 8-miu klas gimnazjum, lub wprowadzanie takich przedmiotów i udzielanie takich wiadomości, żeby uczeń mógł później bezpośrednio przejść do szkoły zawodowej następnego, wyższego typu (usuwanie „ślepej ulicy" z terenu szkolnictwa zawodowego), i t. p. usiłowania — nie mogą być tolerowane i dopuszczane w szkolnictwie zawodowem, jako paczące, z gruntu podważające główne,

podstawowe zadanie każdej poszczególnej szkoły zawodowej, jako przynoszące niepowetowaną krzywdę przedewszystkiem właśnie uczniom tej szkoły.

W ścisłym związku z powyższemi uwagami stoi konieczność pewnego celowego zwężania, zacieśniania specjalności uwzględnianej przez szkołę.

Owo zacieśnianie, owo zwężanie zakresu specjalności uwzględniać winno realne warunki polskiego życia gospodarczego w danym zawodzie i być dostosowane do stopnia i rodzaju każdej poszczególnej szkoły.

Nieodpowiednie poszerzenie zakresu specjalności lub, co gorzej, kształcenie ucznia przez szkołę w paru zawodach jednocześnie, praktykowane czasami celem rzekomego ułatwienia uczniowi późniejszego znalezienia odpowiedniego zajęcia, pociąga za sobą wręcz odwrotne skutki, — nie zostaje on usprawniony należycie do żadnego zawodu, nie opanuje w odpowiednim stopniu żadnej specjalności i jego karjera, jako zawodowca, zostaje odrazu zwichnięta, zwichnięta przytem przez szkołę.

Specjalizacja może być bardziej „ostra" i mniej „ostra". Uwzględnianie przez szkołę mniej lub bardziej ostrej specjalizacji zależy od szeregu warunków i może z biegiem czasu ulec zmianie nawet w tej samej szkole.

V. Jednakowoż nie człowiek dla zawodu, lecz zawód dla człowieka. Program więc szkoły i stosowane metody wychowawcze muszą w koniecznej mierze uwzględnić również wymogi ucznia jako przyszłego obywatela państwa i członka społeczeństwa.

Zasada ta stanowi jedyny korektyw do poprzedniej, ustalającej, że szkoła zawodowa musi mieć cel jeden. Korektyw ten dotyczy jedynie możliwego uwzględnienia w uczniu ludzkiej, duchowej strony, jednak bez naruszenia i paczenia podstawowego, zasadniczego, jedynego celu szkoły zawodowej — wykształcić usprawnionego, dzielnego zawodowca.

Szkoła zawodowa musi więc zatroszczyć się, by przy zawodowem usprawnieniu, to, co ludzkie, to, co duchowo wartościowe w uczniach nie zatonęło, nie zatraciło się bez reszty w tem, co ściśle praktyczne, co utylitarne. Powinna zatroszczyć się o to, by przez czas pobytu ucznia w szkole podnieść jego kulturę, wzmóc jego inteligencję, pogłębić umysłowo, wzbogacić duchowo. Zatroszczyć się, by po ukończeniu szkoły uczeń stał się świadomym, państwowo usposobionym, uspołecznionym obywatelem, stał się uświadomionym współuczestnikiem kultury polskiej. Dlatego też nauka języka polskiego, nauka o Polsce, nauka obywatelstwa, szerzej wreszcie rozumiana nauka higjeny stanowić powinny konieczne przedmioty nauczania w każdej szkole zawodowej i być włączone do programu. Rzecz zrozumiała, że ujęcie tych przedmiotów powinno być odpowiednio głębsze, dostosowane do powyżej wytkniętego celu. Metody i wpływy wychowawcze powinny być też w znacznym stopniu nastawione na cel powyższy. Podniesienie wartości moralnej, duchowej, ludzkiej ucznia — podniesie również i wartość jego jako zawodowca.

VI. Okres nauki w szkole zawodowej powinien być krótki. Koszta kształcenia każdego ucznia możliwie niskie, liczba zaś kończących corocznie możliwie większa (zasada należytego wyzyskania poszczególnych szkół zawodowych).

Czas nauki w szkole zawodowej powinien być zredukowany do możliwego minimum z zachowaniem warunku niezbędnej gruntowności nauki i jak największego usprawnienia zawodowego ucznia. Wszelkie przedłużanie czy powiększanie czasu nauki w szkole zawodowej:

a) oddala czas rozpoczęcia okresu zarobkowania ucznia — co jest wysoce szkodliwe pod względem społecznym i gospodarczym;

b) powiększa koszta wykształcenia ucznia;

c) zmniejsza wydajność szkoły. Przez dłuższy pobyt w szkole uczniowie zajmują nieekonomicznie miejsce w szkole, hamując

napływ nowych uczniów do szkoły i żywszy, szybszy przepływ uczniów przez szkołę;

d) zwiększa wydatki inwestycyjne, wymagając większych i obszernych lokali dla wykształcenia danej liczby uczniów, — bo im więcej wskutek przedłużenia okresu nauki przebywa uczniów w szkole, tem obszerniejsze lokale są potrzebne;

e) zmniejsza i niepotrzebnie wyczerpuje energję życiową ucznia i osłabia jego tężyznę przez zbytnie przetrzymywanie go w zakładzie naukowym.

Podkreślić i zaznaczyć tutaj wypada, że tworzenie w szkołach zawodowych klas wstępnych, celem podniesienia ogólnego przygotowania uczni, przeczy nietylko omawianej zasadzie, lecz i zasadzie IV-ej, głoszącej, że szkoła zawodowa powinna mieć cel jeden.

Trzeba wyraźnie i jasno uświadomić sobie, że owo korygowanie wykształcenia ogólnego, uzyskanego przez ucznia uprzednio w szkole ogólnokształcącej, przez tworzenie klasy przygotowawczej w szkole zawodowej, owo wkraczanie szkoły zawodowej w obcą dziedzinę kształcenia ogólnego, owo narzucanie szkole zawodowej celu ubocznego — nie jest ani celowe, ani ekonomiczne, ani racjonalne. Chęć tworzenia klasy wstępnej bywa wynikiem albo tego, że w szkole stosowany jest zbyt wygórowany program — wtenczas trzeba ten program odpowiednio obniżyć, albo też, że samo zadanie i cel danej szkoły zawodowej wymaga takiego wykształcenia ogólnego, którego na dotychczasowo przyjętym poziomie oprzeć się nie da — wtenczas tę szkołę należy oprzeć na wyższym cenzusie przyjmowanych do niej uczni.

VII. Pomiędzy ustrojem szkolnictwa zawodowego a ustrojem szkolnictwa ogólnokształcącego konieczna jest ścisła koordynacja.

Do sprawnego funkcjonowania szkoły zawodowej nieodzowne jest ustalenie stopnia przygotowania z przedmiotów ogólnokształcących uczniów, przyjmowanych do danej szkoły.

Ważne jest przytem, żeby owo ogólne wykształcenie, wy-

magane od uczni, stanowiło pewną logicznie powiązaną spoistą całość, żeby to wykształcenie zawierało pewien powiązany koncentr wiadomości — idzie, słowem, o to, żeby uczeń, wstępując do szkoły zawodowej, posiadał takie ogólne rozwinięcie umysłowe, takie podstawy ogólne, na których szkoła zawodowa mogłaby oprzeć swe kształcenie zawodowe, oprzeć cały swój program nauki.

Otóż, uwzględniając z jednej strony obecny ustrój i tendencje rozwojowe średniego szkolnictwa ogólnokształcącego, jak i obecny rozwój organizacyjny szkolnictwa powszechnego, z drugiej zaś strony, uwzględniając wymogi życia gospodarczego, najbardziej celowe będzie podzielić szkoły zawodowe na cztery grupy, oparte na wykształceniu ogólnem, odpowiadającem:

I — ukończeniu 5-ciu oddziałów pełnej siedmiooddziałowej szkoły powszechnej,

II — ukończeniu 7-iu oddziałów pełnej szkoły powszechnej,

III — ukończeniu 6-ciu klas gimnazjum i

IV — ukończeniu pełnych 8-iu klas gimnazjum (matura).

Celem ustalenia nomenklatury nazwijmy każdą z powyższych czterech grup szkół zawodowych szkołami stopnia I, II, III i IV.

Szkoły nazwane przez nas szkołami stopnia IV, będące szkołami akademickiemi, w zakres naszych rozważań nie wchodzą.

Zaznaczyć należy, że powyższe określenie: ukończenie 4 czy 5 oddziałów lub pełnej takiej a takiej szkoły powszechnej, jest tylko umowne i nie powinno być brane zbyt rygorystycznie. Idzie w danym wypadku tylko o ustalenie poziomu przygotowania, a nie o ten lub ów stopień organizacyjny poszczególnej szkoły powszechnej.

Celem uniknięcia nieporozumienia jeszcze raz zaznaczamy, że stopień, do którego zaliczona jest ta lub inna szkoła zawodowa, wcale nie oznacza końcowego rezultatu poziomu wykształcenia zawodowego, otrzymywanego przez uczni w tej szkole, lecz jedynie poziom wykształcenia ogólnego, wymagany od uczni wstępujących do tej szkoły.

Zadania poszczególnych szkół zawodowych wyznaczają stopień, do którego będzie należała każda z nich; stopień ten zależy tylko od tego, na jakiego rodzaju pracowników rzemiosła, przemysłu, techniki, handlu czy innej dziedziny zawodowej kształci swych uczniów szkoła, do jakich czynności ona ich sposobi.

Ustala się tutaj zasadę, że nie poziom szkoły zawodowej będzie każdorazowo dostosowywany do wypadkowego poziomu przyjętych do szkoły uczni, lecz odwrotnie — program każdej szkoły zawodowej i jego poziom będzie stabilizowany, ustalony, natomiast od uczni wstępujących do szkoły będzie się wymagało dostosowania się do tego uprzednio ustalonego poziomu wykształcenia ogólnego.

Jeszcze jedna uwaga — otwieranie, organizowanie, wogóle istnienie szkół zawodowych stopnia I należy uważać jako czasowe, jako przejściowe, wywołane jedynie tą okolicznością, że stopień organizacji naszego szkolnictwa nie osiągnął jeszcze swego najwyższego poziomu i że istnieje duża liczba szkół powszechnych o stopniu organizacyjnym niższym.

Otwieranie szkół zawodowych stopnia I będzie musiało być każdorazowo motywowane i uzasadniane względami gospodarczemi i społecznemi.

Przez podział szkół zawodowych na stopnie szkolnictwo zawodowe dostosowuje się do ustroju szkolnictwa ogólnokształcącego, lecz z drugiej strony i szkolnictwo ogólnokształcące powinno dostosować się do pewnych wymogów szkolnictwa zawodowego. Podkreślić należy, że to dostosowanie się szkolnictwa ogólnokształcącego do wymogów szkolnictwa zawodowego będzie zarazem dostosowaniem się do wymogów życia gospodarczego Polski, do wymogów życia wogóle. Szkolnictwo zawodowe, będące tak ściśle związane z życiem gospodarczem, jest wszak w dużym stopniu wykładnikiem tych właśnie wymogów życia gospodarczego.

Nie idzie przytem wcale o to, by szkoła ogólnokształcąca udzielała swym uczniom szeregu wiadomości zawodowych i wkra-

czała w dziedzinę kształcenia zawodowego — wręcz przeciwnie, idzie o to, żeby szkoła zawodowa nie była zmuszona uzupełniać u swych uczni wiadomości ogólnokształcących i wkraczać w ten sposób w obcą sobie dziedzinę kształcenia ogólnego.

Zharmonizowanie więc i skoordynowanie programów szkół ogólnokształcących i zawodowych staje się koniecznością życiową.

Pozostaje jeszcze do poruszenia drugi moment owego skoordynowania szkolnictwa ogólnokształcącego z wymogami życia gospodarczego. Pożądane jest, co już było wyżej poruszone, żeby w szkolnictwie ogólnokształcącem istniały trzy kolejne, logicznie zespolone koncentra wiadomości ogólnokształcących, trzy koncentra wykształcenia ogólnego. Dwa już zostały w pewnej mierze ustalone i uznane: szkoła powszechna przyrównana gimnazjum niższemu i gimnazjum wyższe z maturą. Pozostawałaby jeszcze sprawa trzeciego, pośredniego koncentru, — koncentru odpowiadającego dzisiejszym klasom IV—VI gimnazjum, sprawa małej matury — i tutaj napotyka się na największy opór w sferach pedagogicznych, spotyka się z niedocenianiem doniosłości gospodarczej i społecznej tego wymogu życia.

Niestety, nie mamy tutaj możności szerszego rozwinięcia tego tematu, na co on w zupełności zasługuje — wypadnie ograniczyć się tylko do zaznaczenia najważniejszego bodaj momentu.

Nie idzie tutaj o korygowanie wykształcenia akademickiego lub o coś wypływającego z krytyki tego wykształcenia, lecz o to, że obecnie dla całego szeregu zawodów i czynności wykształcenie akademickie jest niewspółmiernie za wysokie i że dla pełnienia tych czynności najzupełniej wystarczyłaby szkoła zawodowa stopnia III. Dla wykształcenia zawodowego w tych wypadkach wystarczy więc trzy lata, zamiast faktycznych obecnie sześciu czy nawet siedmiu, co jest ze względów i społecznych, i finansowych, i gospodarczych rzeczą wprost nie wytrzymującą krytyki. Dobro społeczne i racja państwowa, życie samo domaga się jak najszybszej a radykalnej reformy w tym kierunku.

Idzie tu o pewien przełom, o pewną, powiedzmy, rewolucję w pojęciach i społeczeństwa, i świata pedagogicznego — idzie o to, żeby nareszcie zrozumienie znalazła ta prawda, iż o wartości jednostki kulturalnej i społecznej stanowi nie uzyskanie matury, nie dyplom akademicki, lecz istotna wartość twórcza jednostki, lecz jej należyte usprawnienie do wykonywania pewnej pracy społecznie i państwowo potrzebnej. Nie należy przytem mieszać ustawicznej troski o istotne podnoszenie wykształcenia na poziom możliwie najwyższy z fałszywem nastawieniem duchowem społeczeństwa na uzyskanie dyplomu akademickiego.

Utworzenie małej matury, opartej na 6-ej klasie i zorganizowanie szeregu szkół zawodowych, na tej małej maturze opartych, nietylko odpowiedziałoby wymogom życia gospodarczego, lecz o jakże ogromny procent zmniejszyłoby liczbę wykolejeńców, co matury nie dostali, w jak dużym stopniu odciążyłoby uniwersytety i politechniki, w jak znacznym stopniu zmniejszyłoby liczbę tych, co nie ukończyli uniwersytetu czy politechniki.

Zasada „non scholae sed vitae discimus" powinna być nietylko w szkolnictwie zawodowem, lecz i w szkolnictwie ogólnokształcącem naczelną, kierowniczą.

VIII. Uczniom szkół zawodowych powinna być zagwarantowana możność ukończenia szkoły w czasie przepisanym bez nadmiernego wysiłku.

Celem możliwego zmniejszenia liczby uczniów, pozostających w tej samej klasie na rok drugi i osiągnięcia jak najwyższego procentu uczniów, kończących szkołę należy:

a) dokonać rozumnej a racjonalnej selekcji uczniów przyjmowanych do szkoły;

b) ściśle dostosować przyjęte w szkole metody nauczania i poziom nauki praktycznej i teoretycznej do średniego poziomu przygotowania i do średniej inteligencji uczniów przyjętych do szkoły;

c) otoczyć uczniów czujną, ciepłą opieką wychowawczą.

IX. Selekcja przyjmowanych do szkoły uczniów powinna być dokonywana na podstawach racjonalnych, dostosowanych do zadania istotnego każdej poszczególnej szkoły zawodowej.

Do szkół zawodowych nadają się kandydaci o bardziej konkretnym sposobie myślenia i ujmowania rzeczywistości, więc „konkretniacy", „praktycy" z usposobienia, „zawodowcy" z urodzenia, posiadający inteligencję konkretną, większy zmysł realny, większą skłonność do zastosowań, zamiłowanie do robót ręcznych, do „majstrowania". Natomiast do dalszego kształcenia się naukowego bardziej nadają się jednostki uzdolnione do abstrakcji, do badania, „umysłowcy", „teoretycy", urodzeni „naukowcy".

Należy więc z całą energją zwalczać pogląd, że do szkół zawodowych należy skierowywać tych niezdolnych, co nie dali sobie rady w szkole ogólnokształcącej — pogląd tak bardzo społecznie i gospodarczo szkodliwy, a najzupełniej fałszywy — pogląd, który, niestety, pokutuje w naszem społeczeństwie. Decydować tutaj winno owo uzdolnienie ogólne, ów „profil psychiczny" jednostki.

Wybór, selekcja kandydatów do szkoły zawodowej powinna odbywać się jednak nie na podstawie powierzchownej obserwacji, lecz:

a) na uprzedniem stwierdzeniu, na podstawie posiadanych przez kandydata świadectw i innych dokumentów, czy poziom ogólnego wykształcenia kandydata odpowiada poziomowi, wymaganemu przez stopień danej szkoły;

b) na podstawie naukowo i fachowo dokonanych badań psychotechnicznych i lekarskich, wyznaczających jednostki najbardziej psychicznie i fizycznie przydatne do zawodu, uwzględnianego przez szkołę i do czynności zawodowych, do których swych uczni szkoła sposobi;

c) na poddaniu wreszcie kandydatów, uznanych za odpowiednich na podstawie stosownych badań lekarskich i psychotechnicznych, wstępnemu egzaminowi sprawdzającemu.

X. Egzaminy wstępne powinny być głównie sprawdzające i przyczyniać się do należytego zharmonizowania szkolnictwa ogólnokształcącego z zawodowem.

Egzaminy wstępne, stosowane dotychczas przy wyborze kandydatów do szkoły zawodowej, dzięki rutynie i niewłaściwemu rozumieniu roli i istotnego charakteru szkoły zawodowej, nosiły charakter egzaminów „konkursowych" i dokonywały selekcji na najfałszywszych zasadach, rugując częstokroć właśnie owych „konkretniaków", właśnie ów element najbardziej odpowiedni dla szkoły zawodowej.

Egzaminy wstępne nie powinny więc być w żadnym razie „konkursowe", lecz tylko „sprawdzające".

a) Egzaminować należy nie ze wszystkich przedmiotów, lecz z wybranych odpowiednio do rodzaju i typu szkoły zawodowej, przeważnie jednak i głównie z matematyki i języka polskiego (nie z literatury!).

b) Egzamin ma na celu tylko sprawdzić, czy uczeń faktycznie posiada te wiadomości, powiedzmy, z matematyki i z języka polskiego, jakich wymaga stopień danej szkoły zawodowej. Uczniów, którzy okażą się faktycznie poniżej tego wymaganego przez stopień szkoły zawodowej poziomu, należy odrzucać, lecz w żadnym razie nie obniżać poziomu nauki w szkole, co byłoby konieczne, gdyby ci słabsi byli do szkoły przyjęci.

c) Te egzaminy sprawdzające dadzą pozatem możność przeprowadzenia kontroli wyników nauczania w szkole ogólnokształcącej i stopnia dostosowania tej nauki do wymogów życia gospodarczego i potrzeb podstawowych szkolnictwa zawodowego.

Późniejsze informowanie władzy szkolnej o wynikach tych egzaminów sprawdzających i podanie rzeczowej charakterystyki stwierdzonego poziomu przygotowania uczniów da możność tej władzy poczynienia należnych zarządzeń, zmierzających do poprawy stanu rzeczy. Tylko należyte zharmonizowanie szkolnictwa zawodowego ze szkolnictwem ogólnokształcącem dać może wyniki pożądane pod względem gospodarczym, społecznym i państwowym.

XI. Nauka praktyczna, posiadająca w szkole zawodowej tak podstawowe znaczenie, powinna być racjonalnie i rozumnie zorganizowana. Praktyki poszkolnej, jako życiowo nierealnej, nie należy stosować.

Nauka praktyczna, mająca w szkole zawodowej podstawowe znaczenie, może być szkolna i pozaszkolna.

Nauka praktyczna szkolna powinna być oparta na odpowiednich ćwiczeniach, na zajęciach w pracowniach i laboratorjach, wreszcie na pracy w odpowiednio zorganizowanych i odpowiednio uposażonych warsztatach szkolnych.

Warsztaty szkolne, przynajmniej w szkołach rzemieślniczych, przemysłowo - rzemieślniczych i przemysłowo - technicznych, powinny posiadać — z uwzględnieniem koniecznych wymogów pedagogicznych — charakter zakładów wytwórczych, bo tylko w tym wypadku wykształcą one praktycznie ucznia i usprawnią go zawodowo.

Praktyka szkolna, oparta na odpowiednio zorganizowanej pracy w warsztacie szkolnym, ma w danym wypadku podstawowe znaczenie.

Niemniej ważne znaczenie posiada również praktyka pozaszkolna. Praktyka pozaszkolna może być trzech rodzajów: przedszkolna, podczas-szkolna i poszkolna:

a) w pewnych poszczególnych wypadkach, t. j. przy przyjmowaniu uczniów do pewnych rodzajów szkół, możnaby, a nawet byłoby pożądane, wymagać od kandydatów odbycia praktyki przedszkolnej; żądanie takie pozostaje w zgodzie z istotnemi zadaniami szkoły zawodowej i nie przeczy powyżej omówionym zasadom, ale pod tym względem postępować należy ostrożnie, aby w poszczególnych wypadkach nie wejść w kolizję z realnemi warunkami polskiego życia gospodarczego;

b) pożądana i celowa również byłaby praktyka podczas-szkolna, ale pod warunkiem: 1. że praktyka będzie dostarczana przez szkołę i uczniowie skierowywani na nią będą przez szkołę, 2. że szkoła dostarczy tej praktyki możliwie wszystkim

uczniom, 3. że praktyka będzie celowa, 4. że praktyka ta będzie się odbywała pod odpowiednią kontrolą szkoły;

c) natomiast życiowo nierealna okazała się obowiązkowa praktyka poszkolna. Niechaj samo życie decyduje o wartościach abiturjentów i ich kwalifikacjach, a szkoła nie bierze na siebie tego niewłaściwego i komplikującego jej istotne zadania dodatkowego obowiązku.

XII. Zasada „automatycznej przejściowości" pomiędzy różnemi stopniami szkół zawodowych (możliwość bezpośredniego wstępowania abiturjentów szkół zawodowych stopnia niższego do szkół stopnia wyższego) nie może być stosowana w tej postaci, w jakiej została uwzględniona w ustroju szkolnictwa ogólnokształcącego (kwestja „ślepej ulicy" w szkolnictwie zawodowem).

Szkoła zawodowa jest z założenia inna, niż szkoła ogólnokształcąca, ma inny charakter i inne zadania i cele.

O ile więc zasada możliwości bezpośredniego wstępowania abiturjentów szkół powszechnych do gimnazjum wyższego (do 4-ej klasy gimnazjum) i abiturjentów gimnazjum (maturzystów) do uniwersytetu, politechniki i innych szkół akademickich, zasada owej ciągłości nauki, jest słuszna, celowa i posiada w szkolnictwie ogólnokształcącem podstawowe znaczenie, o tyle znowu w zastosowaniu do szkolnictwa zawodowego z reguły nie daje się przeprowadzić. Dość uprzytomnić sobie, że wszak szkoły zawodowe różnych stopni oparte są na różnych poziomach wykształcenia ogólnego, żadna zaś szkoła zawodowa, o ile jest ściśle zawodowa, z reguły wykształcenia ogólnego nie podnosi.

Inaczej rzecz się ma, jeżeli dwie szkoły zawodowe są tegoż samego stopnia. Np. do szkoły przemysłowo-technicznej mogą być bezpośrednio przyjmowani uczniowie szkół przemysłowo-rzemieślniczych, ponieważ obydwie są szkołami stopnia II,

a szkoła przemysłowo-techniczna ma za podbudowę szkołę przemysłowo-rzemieślniczą.

Należy więc w szkolnictwie zawodowem zamiast nieodpowiedniej na jej terenie zasady „bezpośredniej przejściowości", stosować zasadę ułatwiania posiadającym odpowiednie uzdolnienia wstępowania do szkół zawodowych stopnia wyższego, a to:

a) przez ułatwianie im temi czy innemi sposobami nabycia ogólnokształcących wiadomości, niezbędnych do pobierania nauki w szkole zawodowej wyższego stopnia;

b) przez stosowanie do nich uproszczonych, ulgowych egzaminów, stwierdzających, że posiedli w odpowiednim stopniu i zakresie wiadomości ogólnokształcące, wymagane od kandydatów, chcących wstąpić do szkoły zawodowej tego wyższego stopnia.

L. Chrzczonowicz.

USTRÓJ SZKOLNICTWA TECHNICZNEGO W POLSCE I JEGO REORGANIZACJA

Z pośród istniejących u nas obecnie szkół zawodowych charakter techniczny posiadają szkoły: rzemieślniczo-przemysłowe, mistrzowskie i techniczne [1].

Szkoły rzemieślniczo-przemysłowe mają na celu kształcenie samodzielnych rzemieślników oraz fachowych pracowników dla przemysłu, uzdolnionych w kierunku głównie manualnym. Szkoły te obejmują zawody: ślusarski, stolarski, kowalski, tokarski, modelarski, odlewniczy, elektromonterski, włókienniczy, tkacki, ciesielski, murarski, kołodziejski, rymarski, drukarski, rzeźbiarski, snycerski, introligatorski, krawiecki, szewcki, koszykarski i niektóre inne.

Do szkół rzemieślniczo-przemysłowych przyjmowani są kan-

[1] Szczegółowe omówienie stanu szkolnictwa technicznego znajdujemy w piśmie „Przegląd Techniczny" z r. 1927 w artykułach prof. St. Łukasiewicza, inż. E. Pietraszkiewicza, inż. J. Malanowicza i inż. A. Słojewskiego.

dydaci w wieku od 14 do 17 lat, którzy ukończyli co najmniej 5 oddziałów szkoły powszechnej. Czas trwania nauki wynosi przeciętnie 3 lata. Z 46 godzin nauki tygodniowej na zajęcia warsztatowe przeznacza się w tych szkołach około 60% ogólnej ilości godzin, przyczem liczba godzin pracy warsztatowej zwiększa się w klasach starszych. W ten sposób w ciągu 3-letniego przebywania ucznia w szkole może on przepracować w warsztatach około 3.200 godzin, co zapewnia osiągnięcie przez niego dostatecznej wprawy w rzemiośle. Pozostałe 40% ogólnej ilości godzin poświęca się nauce teoretycznej, mającej zasadniczo na celu dopełnienie i oświetlenie nauki praktycznej.

Ilość uczniów, pobierających naukę w szkołach rzemieślniczo-przemysłowych, wynosi obecnie około 12½ tysiąca, gdy tymczasem w r. 1925/26 liczba uczniów wynosiła zaledwie 5½ tysiąca. Ponieważ ilość kandydatów, zgłaszających się do tych szkół, znacznie przewyższa ilość wolnych miejsc, przeto cenzus przygotowawczy przyjmowanych kandydatów jest zazwyczaj wyższy od obowiązującego: większość posiada ukończoną pełną szkołę powszechną. Absolwentom szkół rzemieślniczo-przemysłowych, specjalizujących uczniów w działach rzemiosł, przewidzianych w art. 142 ustawy przemysłowej, przysługuje prawo składania bezpośrednio po ukończeniu nauki egzaminów czeladniczych przed specjalnemi komisjami przy szkołach.

Warsztaty szkół rzemieślniczo-przemysłowych, ze względu na ich cel dydaktyczny, nie mogą mieć charakteru wyłącznie wytwórczego, aczkolwiek wyroby uczniów są przeważnie użytkowe i mają wartość rynkową. Nie będąc nastawione na masową produkcję, nie wytwarzają one konkurencji rzemiosłu i przemysłowi i, poza zaspokojeniem własnych potrzeb, wyrabiają przeważnie takie przedmioty, których brak jest na rynku lub które nie są wyrabiane w kraju w wystarczającej ilości.

Ilość szkół rzemieślniczo-przemysłowych w r. b. wynosiła 106, z których 32 przypada na szkoły państwowe. Niektóre szkoły specjalizują uczniów w dwóch lub więcej działach rzemiosła; stąd liczba wydziałów przewyższa liczbę szkół prawie dwukrotnie. Wydziałów ślusarskich i ślusarsko-mechanicznych

mamy 62, stolarskich i stolarsko-meblowych — 56, krawieckich — 13, elektromonterskich i szewckich — po 9, kowalskich — 7, ciesielskich — 5, odlewniczych, kołodziejskich, drukarskich i koszykarskich — po 4, włókienniczych, tkackich i rzeźbiarskich — po 3, tokarskich, modelarskich, murarskich, rymarskich, snycerskich, introligatorskich i dekoracyjnych — po 2, innych — po 1.

Szkoły mistrzowskie lub majsterskie przeznaczone są dla pracowników różnych działów przemysłu i rzemiosła, pragnących pogłębić swoją wiedzę fachową przez nabycie pewnych wiadomości teoretycznych i praktycznych celem podniesienia wartości swej pracy zawodowej, a niekiedy i celem rozszerzenia jej zakresu. Szkoły te obecnie obejmują dziedziny: mechaniczną, elektrotechniczną, hutniczą, budowlaną, młynarską i piwowarską. Cel szkół mistrzowskich polega na przygotowaniu pracowników do czynności przodowniczych w rzemiośle, do stanowisk instruktorów, monterów, maszynistów, majstrów fabrycznych i budowlanych, techników montażowych, kierowników małych przedsiębiorstw i t. p.

Warunkiem przyjęcia kandydatów do tych szkół jest obecnie posiadanie, po ukończeniu 4—7 oddziałów szkoły powszechnej, co najmniej świadectwa czeladniczego dla rzemieślników lub odbycia trzyletniej praktyki dla praktykantów odpowiednich gałęzi przemysłu. Okres trwania nauki 1 do 3 lat, przyczem najdłuższy czas nauki ma miejsce w tych wypadkach, kiedy rok szkolny, np. w szkołach majstrów budowlanych, trwa tylko przez 5 zimowych miesięcy.

Szkół, a ściślej mówiąc wydziałów, mistrzowskich posiadamy obecnie 14, z których na specjalność mechaniczną przypada 6, na budowlaną — 4, elektrotechniczną, hutniczą, młynarską i piwowarską — po 1. Ilość uczących się w tych szkołach wynosi około 560.

Szkoły techniczne mają za zadanie kształcenie młodzieży do czynności zawodowych ogólniejszych, polegających w znacznie mniejszym stopniu na wyrobieniu manualnem, a prze-

ważnie na umiejętności stosowania w technice odpowiednich i przydatnych metod pracy.

Zakłady przemysłowe potrzebują poza inżynierami, których kształcenie należy do szkół technicznych akademickich, i rzemieślnikami, względnie przodownikami rzemiosła lub niższymi technikami, pewnej kategorji pośrednich pracowników, pełniących funkcje pomocników inżynierów we właściwem znaczeniu tego wyrazu. Rola takich techników polega na wyręczaniu inżynierów w zakresie odpowiednich czynności zarówno w produkcji lub ruchu, jak i w pracach biurowych lub konstrukcyjnych. Po odbyciu pewnej praktyki i odpowiedniem wyrobieniu technicznem wybitniejsi pracownicy tej kategorji mogą zostać nawet kierownikami większych przedsiębiorstw.

Szkoły tej kategorji dzielą się obecnie na dwa typy. Pierwszy typ stanowią szkoły techniczne typu zasadniczego, które dotąd przyjmowały kandydatów z ukończonem 4-klasowem wykształceniem gimnazjalnem lub posiadających ukończoną 7-klasową szkołę powszechną, po złożeniu odpowiedniego egzaminu sprawdzającego. Drugi typ stanowią szkoły techniczne typu wyższego [1], zwane w dwóch wypadkach wyższemi, które przyjmują kandydatów z ukończonemi 6-ma klasami gimnazjum. Czas trwania nauki w szkołach typu zasadniczego po większej części 4 lata, w szkołach zaś typu wyższego 3—3½ lat.

Do typu zasadniczego należą szkoły obejmujące niemal wszystkie zawody techniczne, a mianowicie: mechaniczny, chemiczny, elektrotechniczny, budowlany, drogowy, mierniczy, meljoracyjny, kolejowy, samochodowy, lotniczy, górniczy, hutniczy, włókienniczy, przemysłowo-artystyczny i t. d. Typ wyższy obejmuje tylko te dziedziny techniki, przy których pomocnikowi, względnie zastępcy inżyniera, mogą przypaść w udziale czynności bardziej odpowiedzialne, wymagające gruntowniejszej znajomości podstaw wiedzy technicznej, np. przy pracach konstrukcyjno-

---

[1] Państwowa Wyższa Szkoła Budowy Maszyn i Elektrotechniki im. H. Wawelberga i S. Rotwanda w Warszawie, Państwowa Wyższa Szkoła Budowy Maszyn i Elektrotechniki w Poznaniu i Szkoła Morska w Tczewie.

obliczeniowych. W związku z tem szkoły typu wyższego obejmowały tylko działy: budowy maszyn, elektrotechniki i nawigacji oraz mechaniki okrętowej.

Uczniowie szkół technicznych typu zasadniczego otrzymują bezpośrednio po ukończeniu szkoły świadectwo tymczasowe, które zostaje zamienione na świadectwo ostateczne dopiero po odbyciu jedno, dwu lub trzyletniej (zależnie od specjalności) praktyki poszkolnej i po złożeniu nawiązanego do sprawozdania z tej praktyki egzaminu przed specjalną komisją szkolną. Słuchacze szkół technicznych typu wyższego uzyskują dyplom ostateczny bezpośrednio po ukończeniu szkoły (Warszawa i Poznań).

Obecnie mamy w Polsce 39 szkół technicznych [1], z których 28 państwowych. Większość szkół ma po kilka wydziałów; stąd ilość wszystkich wydziałów wynosi 77, liczących w roku bieżącym przeszło 9.000 uczniów.

Prócz szkół rzemieślniczo - przemysłowych, mistrzowskich i technicznych posiadamy jeszcze kilka szkół o typie mieszanym oraz znaczną ilość kursów zawodowych, służących do uzupełnienia wiedzy fachowej w najróżnorodniejszych dziedzinach techniki lub rzemiosła, w szerszym lub węższym zakresie wiedzy, np. kursy techniczne, elektrotechniczne, radjotechniczne, architektoniczne, budowlane, meljoracyjne, odlewnicze, gorzelnicze, kreślarskie i t. p. Ilość osób na tych kursach w r. b. przekraczała 2½ tysiąca. Teoretyczna i praktyczna podbudowa kursów zawodowych zależy od typu kursów i od ich specjalności, od czego zależy również okres trwania nauki.

Tak się przedstawia u nas stan dzisiejszy szkolnictwa technicznego.

Pod wpływem zmian, jakie zaszły w ostatnich latach w życiu gospodarczem państw, oraz towarzyszącemu im szybkiemu postępowi w technice, wysuwa się coraz to energiczniej potrzeba przystosowania szkolnictwa zawodowego do nowoczesnych warunków pracy. Szkoły zawodowe, opierające się w znacznej

---

[1] Prócz tego 12 szkół agrotechnicznych, z których 2 szkoły typu wyższego.

części na wzorach przedwojennych, muszą ulec stopniowej reorganizacji.

Reforma winna objąć całokształt szkolnictwa technicznego, poczynając od szkół rzemieślniczych i kończąc na szkołach technicznych. Należy przystosować szkoły do dzisiejszych potrzeb przemysłu, opartego na nowych zasadach organizacji i mechanizacji pracy, nadając im właściwsze programy nauki i zmieniając istniejące metody nauczania w kierunku ich racjonalizacji. Z drugiej strony, ponieważ obecnie poddane są rewizji również i programy nauki w szkołach ogólnokształcących, przeto szkołę zawodową należy także przystosować do tych zmian, jakie już nastąpiły i jakie muszą nastąpić w szkołach powszechnych i gimnazjalnych, dostarczających uczniów szkole zawodowej.

Największe zmiany należy zastosować do szkół, przygotowujących swych wychowańców do przemysłu mechanicznego i elektrycznego, gdyż zmiany organizacyjne najgłębiej sięgnęły w tych dziedzinach przemysłu.

Przedstawiciele przemysłu mechanicznego uskarżają się przedewszystkiem na brak wykwalifikowanych rzemieślników, majstrów i niższych techników. Podkreślają oni, że podczas gdy dawniej przemysłowi wystarczał jako tako wyrobiony rzemieślnik, dziś przemysł mechaniczny potrzebuje rzemieślnika wykwalifikowanego, dokładnie obeznanego z nowoczesnemi narzędziami i maszynami, łatwo orjentującego się w kompleksie układu warsztatowego.

Według zdania profesora Ottona Kamerera, wygłoszonego jeszcze przed wojną światową, mechanizacja przemysłu sprawia to, że na miejsce prostych robotników występuje niewielka ilość wartościowych sił roboczych o niezbędnej inteligencji oraz o wykształceniu zawodowem, umiejących kierować udoskonalonemi maszynami. W myśl tego winniśmy, obok rozwijających się w szybkiem tempie szkół zawodowych dokształcających, przewidywać potrzebę ulepszania, a nawet tworzenia nowych szkół rzemieślniczych, szkół i kursów majsterskich oraz szkół, opartych na podbudowie szkoły rzemieślniczej, o typie zbliżającym się do szkół technicznych. Jednocześnie i ustrój szkół technicznych

winien być zrewidowany celem przystosowania ich do istotnych potrzeb poszczególnych dziedzin przemysłu.

W myśl powyższych zasad w nowej organizacji kształcenia technicznego przewidzieć należy następujące typy szkół: szkoły rzemieślnicze, szkoły przemysłowo-rzemieślnicze, szkoły przemysłowo-mistrzowskie, szkoły przemysłowo-techniczne, szkoły przemysłowe, szkoły techniczne i kursy zawodowe.

I. Szkoły rzemieślnicze.

Jak wyżej zaznaczono, program obecnych szkół rzemieślniczo-przemysłowych oparty jest w zasadzie na podbudowie 5-ciu oddziałów szkoły powszechnej, jakkolwiek do wielu takich szkół przyjmowani są kandydaci z cenzusem pełnej szkoły powszechnej. Nowe szkoły tego rodzaju powinny być podzielone na dwie kategorje w zależności od posiadanego cenzusu przygotowawczego. Szkoły oparte na podbudowie, odpowiadającej 5-ciu oddziałom szkoły powszechnej, nazwijmy „szkołami rzemieślniczemi" dla odróżnienia od „szkół przemysłowo-rzemieślniczych", wymagających ukończenia 7-miu oddziałów szkoły powszechnej.

Warunkiem przyjęcia do szkół rzemieślniczych powinno być, oprócz posiadania wspomnianego cenzusu przygotowawczego, złożenie egzaminu sprawdzającego z rachunków i z języka polskiego.

Szkoły te obejmowałyby zawody, wykonywane w drobnych warsztatach, np.: ślusarstwo, kowalstwo, stolarstwo, ciesielstwo, kołodziejstwo, krawiectwo, szewctwo i t. p. Okres nauki w szkołach rzemieślniczych trwałby 3 lata.

Cel szkoły — przygotowanie rzemieślnika usprawnionego głównie w kierunku manualnym. W miarę rozbudowy szkół powszechnych szkoły rzemieślnicze byłyby stopniowo przekształcane na szkoły przemysłowo-rzemieślnicze.

Szkoły rzemieślnicze mogłyby być zakładane przeważnie w tych miejscowościach, gdzie rzemiosło jest jeszcze słabo rozwinięte (np. kresy wschodnie), a szkoła powszechna nie dostarcza dostatecznej ilości kandydatów z ukończoną pełną szkołą powszechną. Absolwenci szkoły rzemieślniczej mieliby prawo skła-

dania bezpośrednio po ukończeniu szkoły, w myśl ustawy przemysłowej, egzaminów czeladniczych przed specjalnemi komisjami przy szkołach.

II. Szkoły przemysłowo-rzemieślnicze.

Warunkiem przyjęcia do tych szkół powinno być, jak wspomniano, ukończenie 7-miu oddziałów szkoły powszechnej i egzamin sprawdzający z rachunków, początków geometrji i z języka polskiego. Okres trwania nauki — 3 lata. Prócz zawodów, nauczanych w szkołach rzemieślniczych, szkoły przemysłowo-rzemieślnicze obejmowałyby specjalności: tokarstwo, odlewnictwo, modelarstwo, narzędziarstwo, elektromonterstwo i t. p.

Cel szkoły — przygotowanie rzemieślnika o szerszym zakresie wiadomości teoretycznych, przysposobionego do pracy również w większych zakładach przemysłowych. Absolwentom tych szkół przysługiwałoby prawo do składania bezpośrednio po ukończeniu szkoły, w myśl ustawy przemysłowej, egzaminów czeladniczych przed specjalnemi komisjami przy szkołach.

III. Szkoły przemysłowo-mistrzowskie.

Szkoły te będą powstawały w wyniku przeprowadzanego stopniowo udoskonalenia istniejących obecnie szkół mistrzowskich, których cenzus przygotowawczy wstępny, zwłaszcza praktyczny, plany nauki, programy przedmiotów oraz zajęcia praktyczne zostaną poddane rewizji, zmierzającej do podniesienia wiedzy kończących w kierunku lepszego przystosowania do nowych potrzeb przemysłu.

Szkoły przemysłowo-mistrzowskie będą obejmowały dziedziny: mechaniczną, chemiczną, elektrotechniczną, hutniczą, ceramiczną, budowlaną, meljoracyjną, drogową, koksowniczą, gazowniczą, papierniczą, młynarską i inne.

Absolwenci szkoły przemysłowo-mistrzowskiej będą uprawnieni do składania egzaminu na mistrza, zgodnie z przepisami ustawy przemysłowej. Przewidywane jest również tworzenie wieczorowych kursów przemysłowo-mistrzowskich dla tych, którzy

ze względów materjalnych nie będą mogli uczyć się, nie zarabiając jednocześnie na swoje utrzymanie. Ponieważ ilość godzin zajęć tygodniowych na kursach wieczornych nie może przekraczać 18, w porównaniu do 42 godzin zajęć tygodniowych w szkołach przemysłowo-mistrzowskich dziennych, przeto kursy te muszą znacznie różnić się poziomem udzielanej wiedzy, a więc i programem nauki.

IV. Szkoły przemysłowo-techniczne.

W związku z podniesieniem teoretycznego poziomu nauczania w nowych szkołach przemysłowo-rzemieślniczych staje się najzupełniej celowem, przez uzupełnienie i pogłębienie wiedzy teoretycznej zdolniejszych absolwentów tych szkół, podnieść ich przygotowanie do poziomu, wymaganego od niższych techników w niektórych dziedzinach przemysłu. Wobec tego staje się uzasadniona potrzeba nadbudowy dla szkół przemysłowo-rzemieślniczych w postaci szkół przemysłowo-technicznych, których dotąd nie mieliśmy wcale. Cel szkół tego typu jest więc w zasadzie ten sam, co i szkół przemysłowo-mistrzowskich.

Ponieważ jednak cenzus teoretyczny kandydatów do szkół przemysłowo-technicznych jest wyższy w porównaniu z cenzusem kandydatów do szkół przemysłowo-mistrzowskich, przeto powstaje możliwość nietylko zastosowania bardziej pogłębionego programu w szkole przemysłowo-technicznej, lecz nawet i skrócenia okresu trwania nauki do 1½ roku, a nawet do 1 roku.

Warunek przyjęcia — ukończenie z wynikiem dobrym pełnej szkoły przemysłowo-rzemieślniczej, a dla rzemieślników z tych szkół również posiadanie świadectwa czeladniczego. Do szkoły przemysłowo-technicznej mogliby być przyjmowani również inni wybitniejsi kandydaci z odpowiednim cenzusem, po złożeniu odpowiedniego wstępnego egzaminu teoretycznego. Charakter szkoły będzie bardziej teoretyczny, gdyż na zajęcia warsztatowe przypadałoby zaledwie 30% ogólnej ilości godzin, dla pogłębienia i ugruntowania sprawności warsztatowej i dostosowania do postępów techniki. W szkole przemysłowo-technicznej będą

w silnym stopniu uwzględnione: kalkulacja przemysłowa, miernictwo warsztatowe oraz pracownie doświadczalne.

Program nauki dla szkół przemysłowo-technicznych dla działu metalowego powinien obejmować, poza uzupełniającemi działami z mechaniki stosowanej, technologji i kreślenia, również maszynoznawstwo z energetyką, elektrotechnikę, organizację pracy i wiadomości prawno-handlowe.

Podobnie jak w szkołach przemysłowo-mistrzowskich, absolwentom szkół przemysłowo-technicznych będzie przysługiwało prawo składania egzaminu na mistrza, zgodnie z przepisami ustawy przemysłowej.

Jako niewielkie jednostki organizacyjne, szkoły przemysłowo-techniczne będą tworzyły pod względem administracyjnym jedną całość z tą szkołą przemysłowo-rzemieślniczą, przy której będą otwierane.

V. Szkoły przemysłowe.

Prócz szkół przemysłowo-mistrzowskich i przemysłowo-technicznych nowy ustrój szkolnictwa zawodowego powinien przewidywać również i takie szkoły, kształcące pracowników technicznych, które nie wymagają specjalnego wyrobienia praktycznego przed wstąpieniem do szkoły i do których kandydaci mogą być przyjmowani bezpośrednio po ukończeniu 7-miu oddziałów siedmio- i sześcioklasowej szkoły powszechnej lub 3-ch klas gimnazjum, po złożeniu egzaminu sprawdzającego z rachunków, geometrji i z języka polskiego.

Szkoły tego typu obejmowałyby następujące działy przemysłu: górnictwo, włókiennictwo, ceramikę, przemysł artystyczny, agrotechnikę [1], meljoracje rolne, roboty drogowe i t. p. W szkołach tych, zwanych przemysłowemi, nauka praktyczna zawodu odbywa się w zakładach szkolnych oraz podczas wakacyj letnich, albo nawet w przerwie rocznej pomiędzy pierwszym i drugim rokiem nauczania, jak to zgodnie z opinją przedstawi-

[1] Rolnictwo, leśnictwo, ogrodownictwo, przetwórstwo, hodowla i t. p.

cieli przemysłu węglowego i władz górniczych będzie miało miejsce w szkołach górnictwa. Okres trwania nauki w szkołach przemysłowych wynosi, zależnie od specjalności, 3—4 lata, z wyjątkiem jedynie szkół przemysłowych artystycznych, w których nauka trwa 5 lat.

VI. Szkoły techniczne.

Szkoły techniczne, których cel ogólny już powyżej rozważyliśmy, przewiduje się dla przemysłów: mechanicznego, chemicznego, elektrycznego, mierniczego, budowlanego [1], agrotechnicznego [2] i t. p. Zasadniczym typem takich szkół były, jak powiedzieliśmy, do chwili obecnej szkoły, oparte na podbudowie dawnej szkoły powszechnej lub 4-ch klas średniej szkoły ogólnokształcącej, przytem nauka w nich trwała przeciętnie 4 lata. Szybki rozwój techniki wymaga coraz większego pogłębienia zakresu wiedzy ogólnej i fachowej; szkoły te zaś, nie mogąc przystosować się do tych wymagań, wskutek niedostatecznego przygotowania wstępnego uczniów, gwałtownie domagają się podniesienia cenzusu przygotowawczego kandydatów do szkół technicznych albo tworzenia kursów wstępnych. W ten sposób okres trwania nauki dla większości wychowańców szkół technicznych przedłużałby się aż do 5-ciu lat. Obecnie, wobec przyrównania szkoły powszechnej do 3-ch klas gimnazjum, hasło przedłużenia nauki do 5 lat stało się jeszcze bardziej aktualne.

Pomijając to, że tworzenie klas wstępnych w szkołach zawodowych nie powinno z reguły mieć miejsca [3], należy jednak zaznaczyć, iż przedłużenie nauki do 5 lat jest nienormalne, przedewszystkiem dlatego, iż szkoła zawodowa przejmuje wtedy na siebie uzupełnienie wykształcenia ogólnego, co nie należy do

---

[1] Ze względu na uprawnienia, przysługujące absolwentom tych szkół, w myśl ustawy o rozbudowie miast i osiedli.

[2] Patrz także: V. Szkoły przemysłowe.

[3] Zarządzeniem Pana Ministra W. R. i O. P. z dnia 19 czerwca 1930 r. klasy przygotowawcze w szkołach technicznych zostały zniesione.

zadań takiej szkoły. Poza tem, nawet w szkole 5-letniej, opartej tylko na 3-ch klasach gimnazjum, nie można poruszać gruntowniejszych zagadnień technicznych o charakterze konstrukcyjnym i obliczeniowym.

Opierając szkołę techniczną na 6-ciu klasach gimnazjum, jako na dalszym szczeblu wykształcenia ogólnego, oraz wymagając od kandydatów złożenia egzaminu sprawdzającego z matematyki, z rysunku i z języka polskiego, można wykonać program tej szkoły przeciętnie w 3 lata, przyczem wyniki nauczania byłyby znacznie lepsze, i uczeń byłby przez szkołę o wiele lepiej usprawniony. Pod względem państwowym i społecznym zastąpienie szkoły technicznej pięcioletniej szkołą najwyżej trzyletnią miałoby ogromne znaczenie, bo zmniejszyłoby koszta utrzymania szkoły, a koszta kształcenia jednego ucznia nie wyczerpywałyby niepotrzebnie i nieracjonalnie ograniczonych funduszów, przeznaczanych na kształcenie zawodowe.

Jak wykazuje statystyka ostatnich lat, opuszcza gimnazjum po 6-ej klasie około 3—4 tysięcy młodzieży samej tylko płci męskiej, z których wielu, nie posiadających inklinacji do dalszych studjów ogólnokształcących, mogłoby być z powodzeniem wykorzystanych dla nauki w kierunku wiedzy stosowanej. O ile obecnie byłaby jeszcze uzasadniona obawa, iż nie wszystkie szkoły techniczne znalazłyby dla siebie kandydatów z cenzusem równorzędnym do 6 klas średniej szkoły ogólnokształcącej, o tyle w niedalekiej przyszłości, o ile Ministerstwo W. R. i O. P. uzna konieczność wprowadzenia małej matury po 6 klasach gimnazjum, ilość kandydatów do szkoły technicznej stałaby się aż nadto wystarczająca. Do szkół technicznych mogliby być przyjmowani również absolwenci szkół przemysłowo-technicznych odnośnej specjalności po złożeniu egzaminu wstępnego.

Obecne szkoły techniczne typu zasadniczego, oparte poczęści na przestarzałych wzorach przedwojennych, jako niedostatecznie przystosowane do obecnych warunków życiowych, muszą ulec stopniowej likwidacji, przekształcając się na szkoły techniczne, oparte na 6 klasach gimnazjum, lub na szkoły przemysłowe, oparte na szkole powszechnej, względnie na szkoły

przemysłowo-techniczne, oparte na szkołach przemysłowo-rzemieślniczych. Tempo likwidacji nie musi być nadmiernie szybkie. Przy przekształcaniu szkoły technicznej typu zasadniczego na szkołę techniczną, opartą na 6-ciu klasach gimnazjum, należy upewnić się, że będzie się miało dostateczną ilość kandydatów, a przy przekształcaniu na szkołę przemysłowo-techniczną należy przy niej posiadać dobrze urządzoną szkołę przemysłowo-rzemieślniczą, należycie wyposażoną w odpowiednie narzędzia i obrabiarki, oraz postarać się o wykwalifikowany personel nauczycielski ze stosowną praktyką w dziedzinie produkcji. Poza tem przy likwidacji szkół technicznych typu zasadniczego należy zachować ostrożność w tym kierunku, aby nie nastąpiło zmniejszenie stanu posiadania. Samo przez się rozumie się, że przy tworzeniu nowych szkół należy unikać otwierania szkół starych typów. Nie należy również tworzyć nowych szkół typu szkoły Wawelberga i Rotwanda, odznaczających się pewnem przeładowaniem programów, zwłaszcza w zakresie przedmiotów teoretycznych.

Obowiązująca w większości obecnych szkół technicznych praktyka poszkolna powinna być bezwarunkowo zniesiona [1]. Uzależnienie uzyskania świadectwa z ukończenia szkoły od odbycia praktyki poszkolnej utrudnia tylko abiturjentom otrzymanie tego świadectwa. Samo życie decyduje o wartościach abiturjentów i ich kwalifikacjach, a szkoła nie powinna brać na siebie dodatkowych obowiązków kontrolowania i kwalifikowania prac swych wychowańców w tym okresie czasu, gdy uczeń przestaje być pod dozorem szkoły. Celowa, a więc i obowiązkowa jest natomiast praktyka podczas-szkolna, odbywana podczas wakacyj letnich. Przedszkolna praktyka w szkołach technicznych, jakkolwiek bardzo pożądana, nie może być jednak obowiązkowa, gdyż znalezienie takiej praktyki przed uczęszczaniem do szkoły nastręcza zbyt wielkie trudności.

---

[1] W czasie składania niniejszego artykułu praktyka poszkolna została zniesiona Zarządzeniem Pana Ministra W. R. i O. P. z dnia 19 czerwca 1930.

VII. Kursy zawodowe.

Potrzeba kursów zawodowych, omówionych już wyżej, pozostaje aktualną, oczywiście, i na przyszłość. Organizacja ich musi być zawsze elastyczna, odpowiednio do zmieniających się potrzeb dokształcania fachowego.

Warszawa. *G. Hensel.*

Z działalności szkół.

WYCIECZKI SZKOLNE[1]

Ruch wycieczkowy, zwłaszcza krajoznawczy, w przedwojennej Polsce miał to doniosłe znaczenie, że stanowił niejako uzupełnienie programów szkolnych, które ze złośliwej akcji rządów zaborczych (prócz austrjackiego) pozbawione były zupełnie geografji i historji polskiej. Jedynie tylko dom, instytucje społeczne i praca samokształceniowa pozaszkolna młodzieży uzupełniała te fatalne braki w wykształceniu młodego Polaka.

Po odzyskaniu niepodległości Polski Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego baczną zwróciło uwagę na sprawę wycieczek krajoznawczych młodzieży, jako ważnego czynnika wychowawczego, popiera energicznie tę akcję, bądź subwencjonując te instytucje, które organizują wycieczki, bądź też tworząc ułatwienia dla wycieczek młodzieży, np. urządzając na czas wakacyj w salach szkolnych schroniska noclegowe, zaopatrzone w łóżka i ciepłe koce.

Schronisk takich urządzono w 1927 r. 20, w 1928 r. dalszych 25, razem 45 punktów.

Urządzenie schronisk noclegowych w salach szkolnych okazało się bardzo celowe i praktyczne, młodzież bowiem zabezpieczona jest od złych wpływów po gospodach i hotelikach prowincjonalnych, jest pod pewną opieką, a niezwykle niska opłata (20 gr. za nocleg) uprzystępnia schroniska nawet najuboższej młodzieży.

Pożytek z tych schronisk okazał się zaraz w pierwszym roku ich istnienia, już w 1927 r. bowiem korzystało z nich 2.172

---

[1] Artykuł napisany dla „polskiego numeru" The New Era.

nocujących, a w 1928 r. — 16.090, w 1929 r. cyfra ta niewątpliwie wzrośnie [1].

Obok tych schronisk w salach szkolnych Ministerstwo popiera organizację domów wycieczkowych, powstających z inicjatywy społecznej. Otrzymują więc subwencje towarzystwa krajoznawcze, oświatowe, nauczycielskie, tworzące schroniska tam, gdzie jeszcze nie zorganizowało tego Ministerstwo. Popierają też ten ruch schroniskowy Wojewódzkie Komisje Turystyczne, chociaż nie należy utożsamiać ruchu wycieczek krajoznawczych z turystyką i sportem, mają one bowiem o wiele głębsze znaczenie i prowadzone są z pewnem poważnem przygotowaniem.

Jeżeli ambicją turysty jest przebycie pewnej liczby kilometrów lub wejście na jakiś mało odwiedzany, trudny do zdobycia szczyt górski, jeżeli sportowiec zdobywa rekord szybkości i dobrej formy, to młodzież na wycieczce zaprawia się do poznawania ziemi ojczystej, jako podstawy państwowości swego kraju, zbliża się do ludzi, jako swych współobywateli i współtowarzyszy pracy na warsztacie całej Ojczyzny.

Dlatego wycieczki szkolne są kierowane według głęboko przemyślanego i ustalonego planu ku okolicom najpiękniejszym krajobrazowo, aby budzić poczucie piękna przyrody ojczystej, ku terenom wielkich skarbów naturalnych, by wykazać bogactwo kraju, ku ciekawym pamiątkom sztuki i kultury, co utrwala dumę z wieloletniej potęgi narodu i wiąże z tradycją przeszłości, ku regjonom interesującym pod względem etnograficznym, budząc przywiązanie i braterstwo z ludem wszystkich zakątków kraju, wreszcie ku terenom wielkich zdarzeń dziejowych, które nasz poeta nazywa „westchnieniami ludzkości".

Do tak pomyślanej wycieczki muszą uczestnicy być odpowiednio przygotowani. Dlatego też przed wyruszeniem odbywają się wykłady o tem, na co wycieczka ma zwrócić szczególną uwagę, poleca się uczestnikom kreślenie map i rozejrzenie się w odpowiedniej literaturze opisowej i monograficznej, wreszcie

---

[1] Po artykule podajemy zestawienia liczbowe wycieczek, opracowane przez Wydział Oświaty Pozaszkolnej Min. W. R. i O. P. (Przyp. red.).

grupa wycieczkowa musi zorganizować samorząd, wybierając ze swego grona gospodarzy, sanitarjusza, skarbnika i kronikarza, a w ten sposób zaprawia się młodzież do zbiorowej pracy społecznej.

Ponieważ poezja i śpiew stanowią wielkie pokrzepienie duchowe, grupa wycieczkowa uczy się zbiorowych pieśni, a zdolniejsi — deklamacyj, gdy się bowiem wycieczka znajdzie gdzieś na głuchej wsi, to i sobie, a więcej jeszcze mieszkańcom tamtejszym sprawi wielką radość swą pieśnią i wiązanem słowem. Gospodarze przyjmą te produkcje ze szczerą wdzięcznością, długo wspominać będą ów letni wieczór, gdy młode orlęta kraju weszły do wioski z pieśnią i czarem poezji.

Sanitarjusz z czerwoną opaską na ramieniu niesie małą podręczną apteczkę, która często może się przydać w drodze, a kronikarz notuje zdarzenia, warunki podróży, adresy życzliwych osób, ceny i t. p. Taka kronika złożona w kancelarji szkoły zostaje tam jako cenny materjał dla przyszłych wycieczek.

Rozwijają się też kolekcjonerskie upodobania, a każda wycieczka wzbogaca muzeum szkolne nowemi okazami. Po powrocie sprawy wycieczki są przedmiotem dyskusji na lekcjach, tematem wypracowań ustnych i piśmiennych, przyczem należy zachęcać uczniów klas starszych, aby wypracowywali wykład o wycieczce dla swych młodszych kolegów, którzy jeszcze w tym ruchu nie biorą udziału czynnego, a przynajmniej nie wyruszają na znaczniejsze odległości.

Całością wycieczki kieruje przewodnik z grona nauczycielskiego, przyczem jest ustalona zasada, że na każdych 30 uczniów musi być delegowany jeden nauczyciel.

Przewodnicy, pozostawiając młodzieży jak największą swobodę, muszą jednak ciągle liczyć się z tem, że wycieczka jest szkołą życia obywatelskiego, że nie jest przelotem jakiejś hordy bezplanowym i nikomu nie przynoszącym korzyści, lecz aktem, który kształtuje młodzieńca według tych zasad, jakie nakreśliła nam niezapomniana Komisja Edukacji Narodowej w końcu XVIII w., polecając tak wychować młodego obywatela, „aby jemu było dobrze i z nim było dobrze".

W tym celu wydawany corocznie przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego informator o schroniskach noclegowych obok adresów schronisk, regulaminu pobytu w schronisku, przykazań higjenicznych i t. p. nakazuje pamiętać o obowiązkach obywatela i patrjoty, polecając, co następuje:

„*Ochrona przyrody*. Przyroda żyje. Nie niszcz jej życia bez potrzeby. Nie łam gałązek, nie rwij kwiatków, nie płosz ptaków ni zwierząt".

„*Ochrona kultury*. Na każdym kroku spotykasz dowody ludzkiej pracy. Nie niszcz ich. Szanuj trud i wysiłek ludzki. Szanuj ludzi. Wszyscy są tu twoimi braćmi. Winieneś im serdeczną przyjaźń i szczery szacunek".

„*Ideały krajoznawcze*. Ruszasz na wycieczkę nietylko dlatego, żebyś przewędrował pewną ilość kilometrów: masz oglądać piękno swojej ziemi, zbliżyć się do swoich braci, podziwiać piękno swoich pamiątek. Idziesz po to, żebyś ukochał swój kraj".

Poza wycieczkami krajoznawczemi odbywają się, oczywiście, także wycieczki w specjalnych celach naukowych w związku z różnemi przedmiotami nauczania, zwłaszcza z przyrodoznawstwem i geografją, wycieczki artystyczne (zwiedzanie muzeów i t. p.) oraz turystyczno-sportowe.

A. Janowski.

Zestawienie z ruchu wycieczek młodzieży szkolnej, korzystającej w r. 1929 ze szkolnych schronisk noclegowych w Poznaniu.

Ilość zorganizowanych schronisk noclegowych	Liczba łóżek w tych schroniskach	Liczba wycieczek ogółem	Liczba uczestników wycieczek ogółem (chłopców i dziewcząt)	Liczba uczestników wycieczek ze szkół				Liczba uczestników wycieczek organizacyj kulturalno-oświatowych młodzieży
				powszechnych	średnich	seminarjów nauczyc.	zawodowych	
30	4.500	2.285	153.000	73.224[1]	41.865[2]	14.242[3]	20.847[4]	2.821[5]

[1] w tem 6.732 nauczycieli.
[2] w tem 3.020 nauczycieli.
[3] w tem 900 nauczycieli.
[4] w tem 1.642 nauczycieli.
[5] w tem 199 nauczycieli.

Szczegółowe zestawienie wycieczek za rok 1929.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Zestawienie ogólne										Zestawienie szczegółowe z rozbiciem na kat. szkół						
Liczba miejscowości	Liczba łóżek	Liczba noclegów	Ogólna liczba korzystających			Liczba wycieczek korzystających				Liczba korzystającej młodzieży					Uczestników innych wycieczek	Razem
			Kobiet	Mężczyzn	Razem	Razem	Od 1 do 5 osób	Od 5 do 10 osób	Powyżej 10 osób	Szkól powsz.	Szkół średn.	Szkół zawod.	Semin. naucz.	Razem		
40	930	21.560	7.275	7.688	14.963	620	103	47	470	5.762	3.921	1.027	1.466	12.176	2.787	14.963
			48.82[1]	51.18[1]						47 3[2]	32,2[2]	8.4[2]	12.1[2]	81,3[3]		

[1] Procent w stosunku do rubryki 6. [2] Procent w stosunku do rubryki 15. [3] Procent w stosunku do rubryki 17.

Zestawienie za lata: 1927 — 1928 — 1929.

Rok	Liczba miejscowości, w których uruchomiono schronisko	Liczba łóżek w tych miejscowościach	Liczba miejscowości, z których wycieczki nie korzystały	Liczba łóżek w tych miejscowościach	Liczba miejscowości, z których wycieczki korzystały	Liczba łóżek w tych miejscowościach	Ogółem noclegów wydanych w schroniskach	Razem nocowało osób	Razem mężczyzn	Razem kobiet	Razem uczestników wycieczek młodzieży szkolnej	Razem uczestników innych wycieczek	Liczba korzystających wycieczek
1927	41	800	22	420	19	380	2.448	2.172	—	—	—	—	58
1928	50	1.000	7	120	43	880	24.347	16.090	8.230	7.860	14.398	1.692	695
1929	45	1.000	5	70	40	930	21.560	14.963	7.688	7.275	12.176	2 787	620

OŚWIATA A MUZEA

(Dokończenie).

2. Drogi realizacji.

Każdemu zwiedzającemu Muzeum Cywilizacji Powszechnej w Palais Mondial nasuwa się pytanie: dlaczego pozostało ono w formie gigantycznego szkicu, w którym całość jest wyraźnie zaznaczona, lecz bardzo nierównomiernie, prymitywnie, jakby prowizorycznie wykonana? Przyczyna leży w tem, że te olbrzymie zbiory zostały na gruncie koncepcji Otleta wytworzone przez kilku współpracowników prawie bez środków pieniężnych. W bardzo prymitywnym warsztacie wytworzono setki modeli, tysiące tablic, zużytkowując pomysłowo i oszczędnie najtańsze materjały. Tak powstały te zbiory, które są drogowskazem, pomysłem, który zkolei powinien być wykonany przez zespół uczonych, kartografów, techników, rysowników i t. d. Zdobycie funduszu na to było rzeczą niemożliwą, a dla wyjaśnienia samej koncepcji konieczne było to próbne dzieło. „Koncepcji mojej nie mogłem wyjaśnić na ćwiartce papieru, nie mogę jej nosić w kieszeni, musiałem ją rozłożyć w 60 salach" — mówi Otlet.

Całkowita koncepcja Otleta: to sieć muzeów tego rodzaju, mniej lub więcej rozwiniętych (od kilkudziesięciu do kilku sal) we wszystkich stolicach, miastach i miasteczkach.

Jedno, centralne muzeum światowe, najpełniejsze — Mundaneum w Genewie [1].

---

[1] Projekt odpowiedniego gmachu muzealnego (a raczej kompleksu gmachów) zrobił znany architekt Le Corbusier. Historja Cywilizacji rozwijałaby się w gmachu o kształcie piramidy, od wierzchołka ku podstawie. Pięć płaskich wielkich gmachów byłyby poświęcone pięciu kontynentom, wewnątrz każdy kraj miałby swoją salę, wreszcie szereg małych kwadratowych pawilonów: każdy poświęcony jakiejś gałęzi wiedzy lub działalności.

W stolicach państw muzea, dające „mikrokosmos współczesny i retrospektywny" własnego kraju i skrócony obraz świata. Muzea regjonalne, zestawiające z zabytków i modeli, map, wykresów i t. d. obraz swego regjonu na tle obrazu całego kraju i najważniejszych danych światowych, tak aby umożliwić wiązanie faktów lokalnych z regjonalnemi, krajowemi, światowemi. Tworzenie muzeów wymaga rozległej, uprzemysłowionej produkcji, któraby elementy wiedzy o świecie wcielała w trójwymiarowe przedmioty i graficzne tablice. Z muzeami muszą być zatem związane pracownie, gdzie uczeni i artyści obmyślaliby i ustalali pierwowzory modeli, któreby następnie były reprodukowane w odpowiednich zakładach: drukarskich, litograficznych, fotograficznych, odlewniach i t. d.

Gdy do tej zorganizowanej, uprzemysłowionej produkcji wytworów, roznoszących wiedzę, wejdą uczeni — specjaliści wszystkich dziedzin, wówczas dopiero rola uczonego jako szerzyciela wiedzy znajdzie właściwą formę i zastosowanie. Będzie on producentem wytworów, które, jeżeli nie są, to mogą stać się artykułem „pierwszej potrzeby umysłowej". Stworzenie modelu, któryby odpowiadał wymaganiom nauki i popularyzacji, wymaga ogromnej wiedzy, lecz model przeznaczony do masowej reprodukcji, może opłacić należycie kompetencję autora, zdobytą przeważnie latami pracy naukowej.

Masowa reprodukcja doprowadziłaby też koszty wykonania do minimum.

Wtedy każde muzeum mogłoby zakupywać to, co byłoby mu potrzebne dla wystawy stałej, wędrującej po okolicy, lub zmieniającej się w tym samym lokalu, i dla wypożyczalni, któraby z muzeum powinna być złączona.

Dzięki wypożyczalni możnaby w różnych miejscowościach tworzyć naukowe wystawy okresowe w szkole, bibljotece lub świetlicy i wtedy jedna klasa czy też cała szkoła i ogniska oświaty pozaszkolnej okręgu mogłyby dany temat możliwie najlepiej z uczniami opracować — wobec kompletu najlepszych pomocy naukowych.

Zatem muzeum, bibljoteka, kino, sala wykładowa (czy też

teatralna, oraz pracownia muzealna) i wypożyczalnia, skoordynowane i zcentralizowane w każdym okręgu, tworzą wielką sieć naukowo-oświatową.

Całokształt tego projektu — to konsekwentnie zastosowana do oświaty zasada racjonalizacji pracy: najlepsze zużytkowanie najcelowiej skonstruowanych narzędzi. Chodzi o to, aby stworzyć środki najsilniej działające i wyzyskać je organizacyjnie do maksymum. Jest to w całem słowa tego znaczeniu oszczędność oświatowa. Naturalnie, że na oszczędność pozwolić sobie mogą tylko bogacze, inni skazani są na kosztowne łatanie z dnia na dzień istniejących wadliwych urządzeń. W tem położeniu są dzisiaj prawie wszystkie społeczeństwa europejskie. Jednakże gdyby projekt powyższy był przyjęty jako idea wytyczna, jako drogowskaz, to możnaby go realizować częściowo i zużytkować wiele sił i materjałów, które marnują się bezpowrotnie. Przecież z wielkim nakładem urządza się wystawy krajowe i międzynarodowe, których eksponaty przeważnie marnują się. Reprodukowanie modeli nie jest przyjęte i giną dla ogółu wytwory, których obmyślenie i wykonanie wymagało współpracy fachowców naukowych i artystów, nieraz wielu prób, trudu i kosztów. Tak np. u nas najlepiej pomyślane wykresy, wystawione na P. W. K., nie znalazły szerszego zastosowania w pracy oświatowej. W Brnie Morawskiem ma się odbyć w tym roku wielka wystawa prehistorji: uczeni, rzeźbiarze, kartografowie pracują nad stworzeniem licznych modeli, odtwarzających przyrodę, człowieka i jego życie. Tyle pracy dla krótkotrwałej wystawy! Podobne wystawy specjalne ogólnokrajowe i międzynarodowe, współczesne i retrospektywne odbywają się prawie każdego roku. Możnaby je wykorzystać dla zasilania stałych instytucyj oświatowych. Wreszcie tablice, znajdujące się w Palais Mondial, niepodobne do istniejących w znanych książkach i atlasach, przedstawiają materjał bogaty, interesujący pod względem treści i kompozycji. Niejednokrotnie szkoły różnych krajów zamawiały w Palais Mondial fotograficzne reprodukcje, niejednokrotnie czasopisma pedagogiczne domagały się rozpowszechnienia i udostępnienia tych zbiorów, a na pedagogicznych wystawach i kongresach podzi-

wiano inwencję, erudycję i dar unaoczniania, który się w nich objawiał [1].

Wreszcie Międzynarodowa Komisja Pomocy Szkolnych (stworzona przez Bureau International de l'Education w Genewie) pomyślała o racjonalnem zużytkowaniu tych zbiorów i innych rozproszonych w wydawnictwach naukowych, administracyjnych, propagandowych, po okolicznościowych wystawach i specjalnych muzeach. Mianowicie rzuciła projekt wielkiego wydawnictwa o charakterze encyklopedycznym, opartego o rozległą współpracę międzynarodową. Byłby to Atlas Cywilizacji Powszechnej, opracowany na ruchomych tablicach, przy pomocy map, schematów, wykresów, synchronicznych i chronologicznych tablic, rycin opatrzonych odpowiednimi tekstami. Tablice te możnaby zestawiać według krajów, epok, zagadnień.

Po ustaleniu pierwowzoru tablica każda byłaby reprodukowana w formacie odpowiednim dla eksponatu wystawowego i mniejszym, nadającym się do zbiorów bibljotecznych oraz jako mikrofilm dla demonstracji w czasie wykładów. Zatem z tablic tych mogłyby korzystać istniejące i powstające muzea i bibljoteki (dziecięce, szkolne i ognisk oświatowych), tworzące zbiory ruchomych tablic. Ułatwiłoby to przekształcenie programów i metod nauczania. Do programów stopniowo udałoby się wprowadzić zagadnienia gospodarcze i kulturalne, badanie ich rozwoju historycznego i obecnego stanu, wzajemne przenikanie i współzależność na obszarze światowym. Byłby to pierwszy krok, aby stworzyć materjały, które uczeń mógłby obejrzeć rozwieszone stale w muzeum, lub rozłożone chwilowo w bibljotece lub w klasie, zorjentować się w całości, a później sam odszukiwać, porównywać, zestawiać poszczególne karty.

Dopiero wtedy możnaby mówić poważnie o wprowadzeniu samokształcenia i indywidualizowania w szkole.

---

[1] Zob. A. Oderfeldówna. O pracach Międzynarodowej Komisji Pomocy Szkolnych, Muzeum, 1929, zesz. 1, str. 64—70. (Odbitka, skł. gł. Książnica-Atlas).

Otlet—Oderfeld. Atlas de la Civilisation Universelle. Skł. gł. Bruxelles, Palais Mondial.

Po ogłoszeniu projektu M. K. P. S. zorganizowała wystawę przygotowawczych materjałów graficznych w Genewie w lipcu 1929 r., w czasie trwania I-go Kongresu Światowego Zrzeszenia Stowarzyszeń Pedagogicznych. W wystawie wzięło udział wiele państw, które przygotowały eksponaty specjalnie dla wystawy, z konieczności bardzo niejednolite, noszące ślady dorywczej roboty, lecz cenne jako materjał dla przyszłych prac, przyczem udział Polski wniósł najwięcej pomysłów ważkich dla przyszłości.

Z Palais Mondial przywieziono część tablic istniejących, co przyczyniło się niezmiernie do spopularyzowania idej synoptycznych, chronologicznych, synchronicznych tablic historycznych. Bardzo poważnie wystąpiło zaproszone do współpracy Gesellschafts- und Wirtschaftsmuseum z Wiednia, które okazało, że posiada duży zbiór własną metodą komponowanych tablic, wydanych już a także przygotowanych w rękopisie [1].

Między Palais Mondial a Muzeum Społeczno-Gospodarczem nastąpiło porozumienie co do dalszej pracy nad Atlasem. Kierownicy postanowili wydać w najbliższej przyszłości 100 plansz, poświęconych społeczeństwu i życiu gospodarczemu w świecie.

Jednakże zorganizowanie pracy naukowej i wydawniczej na szeroką, międzynarodową skalę jest dziś jeszcze zbyt trudne. W przyszłości będzie zapewne możliwe ustalenie w wytwórczości roli międzynarodowej centrali i ośrodków krajowych oraz pojemności międzynarodowego i krajowych rynków zbytu.

Trudno przewidzieć, kiedy to nastąpi, zapewne dopiero wtedy, gdy zniknie we wszystkich dziedzinach wytwórczości „bezplanowa produkcja bez zapewnionych rynków zbytu", jak zwykli powtarzać eksperci na międzynarodowych konferencjach ekonomicznych w Genewie.

Narazie jednak nic nie stoi na przeszkodzie, aby rozpocząć akcję wydawniczą, dostosowaną do krajowych potrzeb muzealno-

---

[1] Zob. sprawozdanie: Wł. Radwan, Wystawa pomocy naukowych do nauki o krajach współczesnego świata na Międzynarodowym Kongresie Pedegogicznym w Genewie. Oświata i Wychowanie, R. I, 1929, zeszyt 5, str. 577—582.

wystawowych tam, gdzie czynniki oświatowe uważałyby za racjonalne wytworzenie sieci muzeów i wypożyczalni dla szkół i pozaszkolnej oświaty.

Instytut powstały z połączenia P. M. i muzeum wiedeńskiego odgrywałby wtedy rolę międzynarodowej centrali, której wytwory dopełniałyby stopniowo zbiory krajowe.

Aby uświadomić sobie, jaka powinna być organizacja instytucji muzealno - naukowo - wydawniczej, służącej powszechnej oświacie, warto rozpatrzeć organizację wiedeńskiego muzeum społeczno-gospodarczego i związanej z niem pracowni naukowej i wytwórczej.

Muzeum społeczno-gospodarcze było naturalnem i koniecznem uzupełnieniem intensywnej pracy społecznej Wiednia. Chodziło o to, aby pracę tę pokazać, unaocznić, wyjaśnić zarówno tym, dla których buduje się domy, zakłada kąpieliska, stacje opieki, jak i pracownikom społecznym i przeciwnikom politycznym. Rzucić przed oczy całego społeczeństwa jaskrawy obraz statystyczny nędzy, chorób, śmiertelności oraz zmian zachodzących w warunkach życia pod wpływem intensywnej akcji społecznej, do zainteresowań i wykształcenia ogółu wprowadzić elementarne, a często rewelacyjne wiadomości o tem, jak mieszka, zarabia, żyje i umiera ludność Wiednia.

To są istotne przyczyny, dzięki którym muzeum gospodarczo-społeczne powstało właśnie w Wiedniu i rozwinęło się niezmiernie szybko a teraz przyciąga ludzi, którzy stają przed tablicami, wpatrują się w nie, notują, dyskutują. Prospekt tego muzeum głosi, że dojrzała już dzisiaj potrzeba muzeów gospodarczo-społecznych. Organizatorzy twierdzą, że współczesny człowiek chce i powinien przedewszystkiem poznać czynniki, od których bezpośrednio zależy dzisiaj życie społeczeństw, a zatem zjawiska, występujące m a s o w o, ich wzrastanie, zanikanie i współzależność, bo są one przejawem ważnych zmian, zachodzących w organiźmie społecznym. Przejawem i zapowiedzią!

Stąd wielkie znaczenie graficznego przedstawiania danych statystycznych. W muzeum wiedeńskiem jest stosowana i ciągle doskonalona metoda t. zw. „Wiener Bildstatistik" — wiedeńskiej

statystyki obrazkowej, dzięki której powstają tablice statystyczne niezmiernie jasne, łatwe do odczytania, przyciągające wzrok i wbijające się w pamięć.

Statystyka obrazkowa polega na następujących zasadach:

1. Charakterystyczna, raz na zawsze ustalona sylwetka (t. zw. sygnatura) oznacza dany przedmiot lub żywą istotę we wszystkich tablicach.

2. Większym liczbom odpowiadają większe ilości sygnatur-znaków, a nie większe powierzchnie.

Muzeum powstało w 1925 r. Z początku zajmowało się wyłącznie sprawami lokalnemi. Przedstawiano zatem rozwój ruchu budowlanego w Wiedniu, kąpielisk, przychodni dla chorych, dożywianie dzieci, zmniejszanie się śmiertelności niemowląt (z 16% na 8% w przeciągu 10 lat), strukturę zawodową ludności, rozłożenie majątku, emigrację. Zczasem przybyły porównawcze tablice historyczne, jak „Soziales aus der Biedermeierzeit", oraz poświęcone innym krajom i kontynentom. Niezmiernie uproszczone kartogramy, wzajemnie uzupełniające się, dają podstawowe wiadomości o świecie, przedstawiają ludność świata według ras, wyznań, narodowości, pokazują zagęszczenie ludności, rozmieszczenie ludności przemysłowej i rolniczej, zarobki robotnicze. Należy zaznaczyć, że metoda sylwetek pociąga za sobą potrzebę bardzo silnego zaokrąglenia liczb — o ścisłej dokładności nięma mowy. Ale czy nie jest słuszna zasada muzeum wiedeńskiego, głosząca, że lepiej pamiętać uproszczone obrazy liczbowe, niż zapominać dokładne liczby?

Muzeum zajmuje obecnie w ratuszu wielką salę, podzieloną na stoiska niskiemi przepierzeniami. W każdym z nich tablice o standardyzowanym formacie, w jednakowych ramach tworzą zwartą całość.

Oprócz tablic istnieją też modele z drzewa i plastyczne plany. Do muzeum należy też sala odczytowa, w której odbywają się odczyty i wyświetlanie obrazów. W przedsionku znajduje się wielka mapa plastyczna Austrji, na której pokazane jest rozmieszczenie ludności według zawodów. Jest ona wykonana z żelaza i rozróżnia tylko tereny położone powyżej i poniżej

1000 metrów, co odpowiada granicy uprawy roli. W różnych punktach przylegają do niej małe namagnesowane kwadraciki, z których każdy opatrzony jest symbolicznym znakiem zawodu. Każdy kwadracik oznacza 200 pracowników danego zawodu. Oczywiście, powstają w ten sposób na mapie charakterystyczne skupienia i rozrzucenia kwadracików, które można z łatwością uzupełniać i zamieniać. Jest to nowy typ muzealnej tablicy statystycznej, która zapewnia oczywiste korzyści.

Zbiory muzeum nie przedstawiają systematycznej całości, lecz całość taka ma zczasem powstać. Ogólny plan całości istnieje narazie tylko w projekcie. Oto jego myśli wytyczne:

Obejmuje on, obok Wiednia i Austrji, także „zagranicę" ze specjalnem uwzględnieniem zasięgu kultury europejskiej i zawsze z uwzględnieniem rozwoju historycznego.

Przewiduje następujące działy. Osiedla i budowa miast: będzie tam przedstawione rozmieszczenie na kuli ziemskiej ludzi i ich siedzib, wystąpi ludność w związku ze środowiskiem naturalnem jako podłożem społecznego życia. Praca i organizacja: pokaże procesy wytwórcze i organizację produkcji; jak społeczeństwo jest zorganizowane dla zbiorowej pracy, jak uczestniczą w tej pracy poszczególne grupy ludności. Warunki życia i kultura: pokaże życie jednostek, należących do różnych grup społecznych, pokaże, w jaki sposób różne grupy ludności uczestniczą w spożyciu dóbr wytwarzanych, jak rozdzielone są między ludźmi ubrania, żywność, mieszkania, oświata, rozrywki, warunki duchowego rozwoju, ciężary, choroby, śmierć. Jakie jest działanie oświaty i higjeny społecznej.

Każdy dział będzie się dzielił na obszary kulturalne i epoki historyczne.

Życie społeczne zwierząt wchodzi również do pełnej koncepcji muzeum społecznego. Eksponatami będą: tablice statystyczne, wykonane wiedeńską metodą sygnatur (kwantogramy), sygnatury rzucone na mapę (topogramy), tablice chronologiczne (typ istniejący w Palais Mondial), chronogramy, — zatem tablice graficzne, odpowiadające na pytania: ile, gdzie i kiedy? Dla

zobrazowania jakości zjawisk i przedmiotów posłużą fotografje, uproszczone modele i dioramy, schematyczne kontury, przekroje, izolowane części.

Zatem w całości będzie to również muzeum cywilizacji powszechnej, choć punkt wyjścia jest inny, niż w koncepcji Otleta.

Narazie muzeum dalekie jest od tego systematycznego i wyczerpującego układu, wymagałoby to lat pracy i specjalnie skonstruowanego gmachu, którego architektura byłaby ściśle dostosowana do celu.

W wyborze tematów starano się obecnie wyzyskać każdy pomysł tablicy lub grupy tablic, mogącej przykuć uwagę, wywołać zainteresowanie i dyskusję. „Nicht systematisch nur packend!"

Z muzeum związana jest pracownia, w której personel, złożony z 30 osób: badaczy, rysowników, grafików, pracuje stale nad przygotowywaniem eksponatów dla muzeum wiedeńskiego, dla prowincji, a nawet dla zagranicy dla pokrewnych muzeów i wystaw. Kierownicy dążą do tego, aby w całym kraju powstała sieć muzeów społeczno-gospodarczych, w których stosunki lokalne byłyby przedstawione szczegółowo obok stosunków krajowych i światowych.

Pracownia muzealna przygotowuje również stale wydawnictwa, jak np. niedawno wydany mały, bardzo już dziś popularny, atlas z kolorowemi planszami, „Bunte Welt", ilustrowane broszurki lub zbiory luźnych tablic z objaśniającym tekstem; oto tytuły: Gospodarka światowa, Z historji gospodarczej, Rozwój społeczno - gospodarczy Niemiec, Rozwój ruchu robotniczego, Okręg Kalau (jest to monografja regjonalna).

We wszystkich tablicach muzealnych i wszystkich wydawnictwach powtarzają się zawsze te same sygnaturki, oznaczające przedstawicieli różnych ras, zawodów, jednostki urodzone i umarłe, domy, kąpieliska, szkoły. Różne tablice statystyczne różnego formatu [1] mogą być wytwarzane przy pomocy tej samej sygnaturki. Jest to wielka ekonomja pracy.

---

[1] Sygnaturki są drukowane osobno na małych kartkach, potem naklejane na tablice.

Cała pracownia jest potężnym aparatem dla społeczno-gospodarczego kształcenia społeczeństwa.

Tak oto różnemi drogami doszli Otlet i Neurath do koncepcji sieci muzeów-uczelni, muzeów — żywych pracowni naukowo - oświatowo - wytwórczych, demonstrujących teraźniejszość i przeszłość przy pomocy specjalnie wytworzonych objektów.

Otlet rozpoczął od muzeum centralnego, najpełniejszego, o trzech działach: historycznym, terytorjalnym i rzeczowym. W 60 salach rzucił szkic encyklopedycznej całości muzealnej. Wprawdzie powierzchownego obserwatora razi przedewszystkiem prymitywne wykonanie, ale kto wniknie w istotę rzeczy, dla tego koncepcja muzeum centralnego międzynarodowego oraz ogólnokrajowych, regjonalnych, lokalnych i specjalnych muzeów zarysuje się jasno wraz z koniecznością naukowej i wytwórczej pracy, którąby stwarzała eksponaty.

Dyrektor muzeum w Wiedniu, Neurath zaczął, przeciwnie, od muzeum lokalnego i specjalnego, mianowicie poświęconego wyłącznie aktualnym społecznym sprawom Wiednia. Z muzeum związał pracownię — warsztat naukowy i wytwórczy — każda tablica, wisząca w muzeum, została odrobiona w pracowni, posiadającej wybitnych pracowników graficznych i pierwszorzędne urządzenia techniczne. Stopniowo rozszerzono zakres tematów, wybierając jednak zawsze najbardziej uderzające bez względu na systematyczny układ.

To też plan całości dziś jeszcze niebardzo jest jasny dla zwiedzających. Jednakże to, co jest wystawione, działa bardzo silnie, budzi pytania, pragnienia szerszej akcji.

Fakt istnienia pracowni, która może produkować i reprodukować setki tablic i wydawnictw, pokazuje odrazu możliwość tworzenia sieci muzeów.

Współpraca tych dwóch ośrodków wyda napewno duże rezultaty.

Możemy przypuszczać, że tworzenie sieci muzeów dla oświaty stanie się hasłem w zbliżającem się dziesięcioleciu.

Muzeum było początkowo zbiorem osobliwości na dworach

magnatów, potem zbiorem materjałów dla uczonych, dziś potrzebne jest muzeum, któreby było uczelnią dla całego społeczeństwa.

Czy tworzenie muzeów dla celów oświatowych może być u nas sprawą aktualną?

Zagadnienie muzeum, jako instytucji nietylko naukowej lecz i oświatowej, wypłynęło już w związku z ruchem muzeów regjonalnych.

W przedmowie do zbiorowej pracy o muzeach regjonalnych Artur Górski pisze: „Muzea te w rzucie obecnym pojęto jako mikrokosmos polski, współczesny i retrospektywny. Taki obraz zjawisk naszego życia, podany rozwojowo w czasie i przestrzeni, z prehistorją i z historją ziemi i człowieka na danem naszem terytorjum, z rozwojem kultury materjalnej i wciąganiem coraz to nowych sił i zasobów przyrody do dziejowego procesu człowieka, z oddziaływaniem ludzkiego przewidywania i ludzkich dążności moralnych na procesy biologiczne, ekonomiczne i socjologiczne społeczeństwa, obraz taki unaoczniony i podany w związku przyczynowym, przyczynić się zdoła do rozbudzenia nietylko poznania, ale także i dążenia do przekształcenia poznanych stosunków na lepsze"[1].

Jest to koncepcja nawskroś oświatowo-wychowawcza, której zrealizowanie wymaga specjalnej pracy naukowej i twórczości dydaktycznej, tworzenia eksponatów, a nietylko zbierania zabytków, choć inicjatorowie ruchu nie dość wyraźnie to zaznaczają.

Propagatorzy regjonalnych muzeów domagają się również pracowni naukowych przy muzeach, gdzie opracowywanoby materjał zebrany i któreby umożliwiły na prowincji „realną współpracę jednostek mających zamiłowania naukowe", „decentralizację ruchu naukowego". Żądanie to jest zgodne z wyrażoną tu tendencją uczynienia z muzeum żywej i promieniującej placówki pracy naukowej i oświatowej, gdzie dorośli i młodzież mogliby

---

[1] Muzea regjonalne. Książka zbiorowa. Bibljoteka Regjonalna, Tom I. Warszawa 1928. — Artur Górski, O służeniu prawdzie, str. 24. Podkreślenia autorki artykułu.

się zetknąć z fachowymi naukowcami, słyszeć na miejscu objaśnienia zbiorów i wykłady z ust najbardziej kompetentnych, gdzie współpracować mógłby pod fachowem kierownictwem każdy zainteresowany nauką.

Jednakże, aby związać koncepcję muzeów regjonalnych z koncepcją muzeów dla oświaty, z hasłem oświaty przez muzea, trzeba przezwyciężyć niejedną trudność.

Naszym muzeom regjonalnym zagraża wyłącznie kierunek archeologiczno-etnograficzny. Wynika to z potrzeby zbierania i ochraniania bezpowrotnie ginących materjałów naukowych. Jednakże tak pojęty regjonalizm muzealny nie może rozwinąć się w potężny powszechny ruch oświatowo-naukowy.

Muzea regjonalne, aby powstać i żyć (a dzisiaj wegetują lub nie istnieją), muszą otworzyć szeroko drzwi współczesności, śmiało oświetlać palące zagadnienia gospodarczo-społeczne, wreszcie rzucić obraz regjonu na szerokie tło krajowej i światowej gospodarki i kultury. Muzeum musi otworzyć szersze horyzonty, aby odegrać rzeczywistą rolę oświatową.

Bo gdy punktem wyjścia jest nauka o rodzinnem mieście, o najbliższym regjonie, gdy się bada czynniki geograficzne, etnograficzne, historyczne, które kształtowały ten wycinek świata, to badania te doprowadzą niechybnie do zajęcia się stanem współczesnym i dziejami całego kraju, tą ramą ogólną wszystkich wydarzeń, a dalej jeszcze będziemy musieli szukać poza granicami kraju przyczyny wielu zjawisk krajowych.

Np. kraj staje się chrześcijańskim w chwili, gdy go dosięga fala chrystjanizmu, która przez dziesięć wieków szła przez Europę od Rzymu aż do brzegów Wisły. To znów fala sztuki gotyckiej ożywiała miasta i miasteczka Europy, poruszała twórcze siły budowniczych, wciągając ich w przemożny prąd gotyckiego budownictwa. Podobnie się mają rzeczy ze starożytnym ratuszem, halami, uniwersytetem i t. d., które są wyrazem twórczej pracy mieszkańców, wyrazem miejscowych potrzeb społecznego życia, a równocześnie wykazują współuczestnictwo ich w wielkich ruchach europejskich lub świa-

towych. Niepodobna też badać kultury wiejskiej wyłącznie jako zjawisk lokalnych i samorodnych. To też mapy, przedstawiające europejskie i światowe zasięgi kulturalne, są niezbędnem tłem dla badania zabytków kultury, zaś zrozumienie najmniejszego wycinka współczesnego życia jest niemożliwe bez elementarnych wiadomości o świecie dzisiejszym, bo świat ten staje się dzięki komunikacjom coraz mniejszy i coraz bardziej współzależny. Ludzie i towary krążą bez przerwy we wszystkich kierunkach, myśli promieniują na cały świat z szybkością „radjową". Nowe ideje rozpowszechniają się w Europie w ciągu kilku lat, gdy tymczasem dawniej przenikały dopiero w ciągu kilku wieków. Świat staje się wielkiem środowiskiem, w którem wszystko jest współzależne: każde zjawisko ma prawie natychmiast skutki nietylko bliskie i bezpośrednie, ale także dalekie i wielorakie. To też zainteresowanie szerszym światem jest u obecnego pokolenia znacznie większe, niż u poprzedniego, odpowiada ono najistotniejszym potrzebom chwili; szkoła i oświata pozaszkolna muszą się z tem liczyć — muzea muszą tej potrzebie służyć.

Zatem każde muzeum regjonalne powinno dążyć do tego, aby nietylko odtworzyć obraz swego regjonu przez odpowiednio wybrane i zestawione oryginalne zabytki oraz ich kopje i rekonstrukcje, uzupełnione wykresami i mapami, ale także dążyć do zobrazowania życia gospodarczego i kulturalno-społecznego Polski na tle stosunków fizjograficznych, przeszłości historycznej i współzależności światowej.

Eksponaty do tego służące powinny być wytworzone jedne na miejscu, inne w centralnej wytwórni krajowej, a niektóre w międzynarodowej centrali, np. tablica ras ludzkich. Muzea regjonalne obecnie nie mogą podołać swoim zadaniom, mimo wzmożonej akcji regjonalistów, dodajmy im sił, powiększając ich zadania, bo wtedy każde muzeum stanie się uczelnią, mogącą odegrać poważną rolę w pracy oświatowej i pracownią naukową, mogącą dostarczyć materjałów naukowych i pomysłów graficzno-dydaktycznych dla wydawnictw popularyzacyjnych o wielkim zasięgu.

3. Utopja czy konieczność.

Narzuca się pytanie: czy można i czy warto tworzyć muzea cywilizacji właśnie w momencie cywilizacyjnego kryzysu i chaosu?

Słusznie możnaby zapytać, czy potrzeba dzisiaj więcej wiedzy o świecie, czy też bardziej zwartego światopoglądu, ustalenia stosunku do elementarnych, podstawowych przejawów życia jednostek i społeczeństw, naczelnych, wytycznych myśli, poprzez które patrzylibyśmy na historję cywilizacji, gdyż bez nich musi ona wydać się bezładnem nagromadzeniem faktów, mimo najlepszej klasyfikacji.

Czy możliwe jest dzisiaj ustalenie tych wytycznych?

Czy wobec tego należy czekać aż kultura europejska wyjdzie z kryzysu, w którym się znajduje, aż zniknie chaos pojęć i instytucyj, aż skrystalizują się wyraźnie przeciwstawne, wykluczające się światopoglądy, lub też istniejące dziś przeciwieństwa zostaną pogodzone w nieznanych nam jeszcze dziś koncepcjach?

Ale tworzenie muzeów cywilizacji, to właśnie droga do uświadomienia i uporządkowania chaosu, to konieczność przemyślenia i selekcji podstawowych wartości cywilizacyjnych, o których przekazywaniu i obronie ciągle mówimy.

Z drugiej strony, czy jest rzeczą dopuszczalną snucie podobnych projektów, podobnej utopji (dosłownie, „nie mającej nigdzie miejsca"), zamiast dążyć przedewszystkiem do zrealizowania koniecznego minimalnego programu oświatowego, to znaczy, do stworzenia wystarczającej ilości s z k ó ł, zaopatrzonych w pomoce naukowe i odpowiedni personel nauczycielski.

Rozpatrzmy zatem ten „program minimalny", który zresztą także należałoby nazwać „utopją", bo nie jest on nigdzie rzeczywistością.

Istnieją wprawdzie kraje, w których jest wystarczająca ilość szkół, ale odpowiednie zaopatrzenie tych szkół jest sprawą dalekiej przyszłości i nawet drogi realizacji nie są wcale jasne. Sprawa pomocy szkolnych jest zupełnie beznadziejna. Obecnie można znaleźć w jednej szkole tablicę, przedstawiającą krajobraz afrykański, w innej zamek średniowieczny, które leżą bezuży-

tecznie przez prawie cały rok szkolny, gdy tymczasem codziennie brakuje materjałów do wszystkich lekcyj (u nas np. nawet do nauki o gospodarczem życiu Polski, choć ostatnio stworzono setki map i wykresów w tej dziedzinie). Nauczyciel radzi sobie, wybierając pocztówki, wycinki z pism, lecz są to poczynania drobne, ułamkowe, zupełnie niewspółmierne z rozległością i powszechnością pracy oświatowej, która powinna stworzyć środki najmocniej działające i wyzyskać je organizacyjnie do maksymum.

Cobyśmy powiedzieli o urzędzie podatkowym, któryby nie posiadał maszyn do pisania i drukowania formularzy, nie posługiwał się pocztą i telegrafem, lecz ręcznie pisany formularz przez umyślnego posłańca przesyłał do każdego obywatela!

Nawet bogate zbiory szkolne są bardzo niekompletne i przeważnie przestarzałe, tak że z konieczności wszędzie leżą materjały bezużyteczne, a brakuje potrzebnych. Szkoła, któraby posiadała wszystko, co jej jest potrzebne (a to jest zupełnie nieprawdopodobne), sama stałaby się encyklopedycznem muzeum, ściśniętem w szafach z pomocami szkolnemi, zatem nawet w tak szczęśliwych a nieprawdopodobnych okolicznościach niemożliwe byłoby rozłożenie całości i swobodne, a tak owocne obcowanie uczniów z wytworami kultury, z przedmiotami i tablicami, które skupiają w sobie i promieniują z siebie wiedzę, — a to właśnie ma największe znaczenie dla szkoły, a bardziej jeszcze dla oświaty pozaszkolnej. Wypożyczalnie okazów, filmów i przeźroczy są wprawdzie zawiązkiem racjonalnej organizacji w tej dziedzinie, lecz działanie ich byłoby bardziej celowe, gdyby znajdowały się przy muzeach i zawierały reprodukcje eksponatów, rozłożonych w muzeum, a wytworzonych przez planową pracę naukową. To, co dziś wypożyczają, najczęściej stworzył przypadek, utrwaliła inercja.

Naturalnie, że muzea dzisiaj istniejące mogą być czasami w pewnej mierze użytkowane jako zbiory pomocy szkolnych, ale tu właśnie potrzebny jest przewrót, o którym była mowa. Zamiast starego dyliżansu, który czasami zabiera kilku pasażerów, trzeba wprowadzić stale kursujący pośpieszny pociąg.

Jest zatem rzeczą oczywistą, że zaopatrzenie wszystkich szkół w odpowiednie pomoce naukowe jest nie do osiągnięcia. Koniecznością są centralne pracownie i wypożyczalnie, centralne muzea, tak dla nauczania przyrody, jak i humanistyki.

Teraz zastanówmy się nad personelem szkolnym. Musimy skonstatować, że nietylko istniejący obecnie w żadnym kraju nie jest uważany za odpowiedni, ale nawet coraz mniej jest jasne, jaki właściwie byłby odpowiedni. Czy nauczyciel, rozmiłowany w swojej dziedzinie nauki, pracujący w niej twórczo, którego zapał promieniuje i pociąga, tak że wykładu i obcowania z nim nic młodzieży nie zastąpi. Ten kierunek przeważa we Francji — jednakże nawet tam napotyka na poważny kierunek opozycyjny, bo nauka a nauczanie, tworzenie wiedzy a szerzenie jej — to dwie różne sprawy. Specjalistę interesuje przedmiot, a nie uczeń, każdy uważa swój przedmiot za najważniejszy i chce go traktować jak najobszerniej. W rezultacie program stworzony i wykładany przez specjalistów nie mieści się w głowach uczniów. Oddawna już reformatorowie szkolnictwa zarzucają specjalistom, że za punkt wyjścia biorą naukę, a nie dziecko, nie liczą się z tem, czem dziecko jest rzeczywiście, lecz czem powinnoby być, zgodnie z wymaganiami wykładanego przedmiotu. Z oburzeniem konstatowano, że uniwersytety dają przyszłym pedagogom tylko naukę obranego przedmiotu, a nie jego dydaktykę.

Zatem pożądany jest nauczyciel - dydaktyk, który potrafi zbudować każdą lekcję według stopni formalnych, zastosować zasadę najbliższego otoczenia i pór roku do lekcji rachunków, metodycznie przejść od rozmowy o drodze do szkoły (zawsze najbliższe otoczenie) do lekcji o literze „a" lub pogadanki o Trzecim maju, który potrafi tak ułożyć naukę ortografji, aby dzieci, broń Boże, nie musiały napisać w maju wyrazu „lód" w ćwiczeniu ortograficznem (we wszystkiem koncentracja koło pór roku), — nauczyciel, niezmordowany majster do wszystkiego, który czas poza lekcjami spędza na przygotowywaniu dla dzieci loteryjek wyrazowych i arytmetycznych, na zbieraniu obrazków i naklejaniu kart pocztowych, rysowaniu, klejeniu, struganiu,

wycinaniu pomocy szkolnych, pisaniu kart indywidualnych z poleceniami, pytaniami, zadaniami, — nauczyciel, akrobata dydaktyki, który potrafi codziennie wymyślnym sposobem łączyć dwie dość trudne do pogodzenia i poniekąd nawet sprzeczne naczelne zasady dydaktyczne, z których jedna każe przechodzić „od prostego do złożonego", druga „od konkretu do abstraktu",— nauczyciel, wszechstronny fachowiec swej dydaktycznej specjalności, wzbogacającej się każdego roku nowemi planami, systemami, metodami, który przeniknął wszystkie tajniki koncentracji, szkoły pracy, metody projektów, szkoły twórczej, planu daltońskiego, i na tej kanwie rozwija własną twórczość, nieobliczalną i niepowtarzalną, — nauczyciel-wirtuoz, którego każda lekcja (z każdego przedmiotu) jest wynalazkiem i improwizacją, premjerą, której nie możnaby powtórzyć, bo potrzebnych do tego aktorów, dekoracje i akcesorja, jak np. żywego królika w klasie, deszcz na ulicy, „piorun za sceną", tylko raz jeden, wyjątkowo, udało się zgromadzić, wywołać lub wykorzystać w tym samym momencie.

Długa bardzo byłaby kompletna lista uzdolnień, wymaganych od nauczyciela. Nietylko musi on być zdolny do twórczej naukowej pracy w swojej dziedzinie, do nauczania opartego całkowicie na własnej pomysłowości i ciągłej improwizacji (powtarzanie nawet samego siebie uchodzi w pewnych kołach pedagogicznych za szkodliwą martwotę), musi być też obeznany z psychologją laboratoryjną — obchodzić się wprawnie z dynamometrem, ergometrem, tachistoskopem, estezjometrem, umieć stosować testy wrażeń zmysłowych, pamięci, uwagi, inteligencji.

Powinien również być historykiem, regjonalistą, archiwistą. H. Pohoska w artykule sprawozdawczym p. t. „Z nowych dążeń w nauczaniu historji"[1] tak streszcza poglądy panujące obecnie w Niemczech: „Nauczyciel historji w elementarnej szkółce powinien znać gruntownie literaturę historyczną i umieć wybrać odpowiednie źródła dla uczniów danej szkoły. Specjalnie dokładnie winien znać historję lokalną i jej dotyczące opracowania

[1] Zob. Szkoła Powszechna, R. IX, 1928, zesz. 3, str. 263.

i źródła. Powinien też być archiwistą, zbierać źródła współczesne dla przyszłości i zakładać muzeum szkolne. Pozatem powinien pisać kronikę ogólną okolicy i bardzo szczegółową szkoły".

Niech żadna praca ręczna nie sprawia mu trudności, niech sam przygotowuje wszystkie pomoce szkolne (kupowanie ich jest rzeczą niegodną nauczyciela w szkole pracy).

Koniecznie niech będzie psychanalitykiem, umiejącym leczyć bolesne urazy, wykrywać w podświadomości ukryte przyczyny zahamowań rozwojowych, zapobiegać tworzeniu się negatywnych kompleksów uczuciowych. Ale nie zapominajmy o tem, że musi być również człowiekiem praktycznym, umiejącym poruszać się w życiu, kupować, organizować, podróżować, znać się na ogrodownictwie, rolnictwie, hodowli, budowaniu.

A czyż nie słuszne jest żądanie, aby był społecznikiem, umiejącym badać środowisko społeczne uczniów i umiejętnie na nie oddziaływać, gdyż niejednokrotnie poprawienie warunków domowych bardziej wpływa na rezultaty pracy szkolnej, niż wprowadzenie nowych metod nauczania?

A czyż odmówimy całkowicie słuszności takim reformatorom, jak Faithfull i Miss Revel[1] w Anglji, którzy od nauczyciela wymagają, aby potrafił przez sześć miesięcy w roku sypiać w namiocie, przechodzić trzydzieści kilometrów dziennie bez zmęczenia, jeździć na rowerze, pływać i polować, umiał tańczyć jeden taniec salonowy i dwa ludowe?

Czyż wobec tego nie jest prawdziwe twierdzenie, że nietylko obecnie istniejący personel nauczycielski nigdzie nie jest uważany za odpowiedni, ale że jest nawet coraz mniej jasne, jaki właściwie byłby odpowiedni. Jasno natomiast zaczyna występować niewykonalność reform szkolnych, które w mniejszym lub większym stopniu starają się połączyć te różnorodne postulaty wychowawcze, konstruując dowolnie osobę nauczyciela. Czyż

---

[1] Zob. Dorothy Revel, Cheiron's cave, the school of the future. An educational synthesis based on the new psychology. London, Heinemann, 1928. Por. w Niemczech: Wynneken, u nas: Jerzy Ostrowski.

nie jest to sprzeczne ze współczesną psychologją, tą strukturalną i personalną, o której tak wiele mówi się w obecnej pedagogji, i — ze zdrowym rozsądkiem? Nie można lepić postaci nauczyciela, łącząc w jego osobie *wszystkie* elementy potrzebne w wychowaniu. Prawda, że każdy z wyżej wymienionych postulatów domaga się czegoś, co jest potrzebne wzrastającym pokoleniom, ale tych różnych form badania i oddziaływania nie może dać dzieciom nauczyciel, związany ze szkołą.

Możliwości przekształcenia samej szkoły są bardzo ograniczone. Punkt ciężkości reform szkolnych leży poza szkołą. Chociaż zdrowe zęby są podstawą zdrowia dziecka, nauczyciel nie może sam ich plombować. Zęby plombuje dentysta, do którego nauczyciel dziecko kieruje. Zaś lekarz leczy chore płuca, żołądki, oczy i t. d. Nauczyciel nie może być lekarzem, lecz musi być łącznikiem pomiędzy dzieckiem a lekarzem. Podobnie ma się rzecz z ośrodkiem wychowania fizycznego, z centralną, odpowiednio wyekwipowaną kuchnią do nauki gospodarstwa domowego, z centralną pracownią przyrodniczą i ogrodem botanicznym, z miejskim kinematografem szkolnym i teatrem dla dzieci, z dzielnicową bibljoteką, z perjodycznem pismem dla dzieci, ze sportową organizacją młodzieży, wreszcie z mniej lub więcej dostosowanemi do użytku muzeami i wystawami, które nauczyciel może i powinien wyzyskać dla wychowania i wykształcenia. Im liczniejsze są w danem środowisku te instytucje kulturalne i oświatowe, im mocniej są one oparte na racjonalnych zasadach społeczno-wychowawczych, tem bardziej ułatwiają wychowanie i wykształcenie młodzieży, chociaż niektóre z nich służą równocześnie całemu społeczeństwu. Wśród tych instytucyj, muzeum, będące centralnym zbiorem pomocy naukowych i stałą placówką pracy naukowej, przyczynić się musi do tego, aby wzmocnić zbyt nikłe dzisiaj rezultaty nauczania szkolnego przez to, że umożliwi: bezpośrednie wielokrotne oglądanie eksponatów muzealnych, pracę samodzielną w muzeum przy pomocy odpowiednio dostosowanych wydawnictw, słuchanie odczytów i stałych wykładów, wygłaszanych na

miejscu przez fachowców, osobisty kontakt z ludźmi nauki i współpracę pod ich kierunkiem.

W nawiasie należy zaznaczyć — bo tematu tego tutaj rozwijać szerzej niesposób — że również wykształcenie praktyczne, t. zw. wprowadzanie życia do szkoły: praca w ogrodzie, w warsztatach, w sklepie szkolnym i t. d., nie może być w szkole, nawet dziesięciokrotnie zreformowanej, niczem innem, jak sporadycznym wypadkiem, a nie powszechnem zjawiskiem. Powszechne rozwiązanie mogłyby zapewnić tylko gospodarstwa i wytwórnie, w których jakby w ośrodku wychowawczo-wytwórczym mogłaby młodzież i dzieci zdobywać elementy współczesnego wykształcenia technicznego i gospodarczego, pracując obok dorosłych pracowników.

Czem będzie po tej parcelacji szkoły nauczyciel? Psychologiem-wychowawcą, który pracę grup i poszczególnych jednostek organizuje, kieruje, indywidualizuje. Kierownikiem odpowiedzialnym za całokształt wychowania, który potrafi dziecko obserwować i poznać (jego warunki społeczne, stan zdrowia, psychikę), śledzić jego rozwój, działać osobistym wpływem, kierować do odpowiednich zajęć, porozumiewać się z odnośnymi fachowcami i instytucjami, organizować pracę i odpoczynek w ciągu dnia, miesiąca i roku, zależnie od potrzeb rozwojowych jednostki. Byłoby pożądane, aby dzisiaj każda szkoła, działająca w warunkach dobrych, przeciętnych, złych lub bardzo złych, jasno zdawała sobie sprawę z tego, co sama dzieciom bezwzględnie dać musi, to znaczy, co musi wykonać personel nauczycielski, jakie pozaszkolne czynniki możnaby zużytkować dla dobra dzieci, z jakich poczynań należy zrezygnować, aż do czasu powstania odpowiednich instytucyj.

Gdy zczasem zarysuje się jasno konieczny podział pracy między tymi, którzy uczestniczą w wychowywaniu i kształceniu młodego pokolenia, będzie można odpowiednio selekcjonować i kształcić każdego z pracowników tego zespołu. Obecnie problemat selekcji i kształcenia nauczycieli tonie wśród sprzecznych, niewykonalnych postulatów. Krzyżują się sprzeczne tendencje reformatorskie, które prowadzą na coraz większe bez-

droża. Tak np. może wypaść, że nauczyciel, stykający się codziennie z dziećmi, mający największą możność poznania ich i oddziaływania na nie, stanie się zbieraczem, archiwistą, kierownikiem muzealnym, albo wykonawcą pomocy naukowych, zaś zzewnątrz przybywać będzie psycholog szkolny, aby po jednorazowem badaniu pouczać stałego nauczyciela o uzdolnieniach i charakterze dzieci.

Również rola środków technicznych w szkole nie jest jasno określona.

Wydaje mi się, że umiejętne używanie pomocy szkolnych, w których zostały wcielone najbardziej twórcze pomysły dydaktyczne lub najlepiej zostały ustopniowane trudności, prowadzi pewniej do podniesienia powszechnego poziomu nauczania, niż poleganie na improwizacji dydaktycznej wszystkich nauczycieli. W związku z tem potrzebne jest też ulepszenie podręczników tak, aby możliwie najlepiej nadawały się do samodzielnej, ustopniowanej, indywidualizowanej pracy ucznia.

Jako przykład mogą posłużyć amerykańskie „Individual Work Books", zawierające t. zw. „Drill Material" (materjał do ćwiczeń). Jest to konieczne już przy nauce czytania. Rezultaty nauki czytania mogą być jeszcze bardziej wzmocnione przez używanie ruchomych liter, wyrazów, zdań, obrazków, które dzieci mogą dobierać, składać i rozkładać [1]. Przy wielkiem zapotrzebowaniu byłaby możliwa masowa tania produkcja tego rodzaju materjałów. Wydatek, poniesiony na ten cel przez szkołę i dzieci, opłaciłby się, gdy weźmiemy pod uwagę, że mógłby znacznie zmniejszyć drugoroczność. Bałamutne hasła, skierowane przeciwko podręcznikom i kupowaniu gotowych pomocy szkolnych, odwracają uwagę od takich konkretnych ulepszeń pracy szkolnej, możliwych do urzeczywistnienia na szeroką skalę (nietylko w rzadkich wypadkach, gdy nauczyciel stwarza sam wszystkie pomoce szkolne).

Istnieje wiele podobnych nieporozumień. Oddawna mielibyś-

---

[1] Zagranicą istnieją np. Lotto-Decroly i Individual Reading Apparatus Miss Mackinder.

my może ruchome zbiory rycin, fotografij, map, wykresów do nauki o cywilizacji, gdyby rozumiano, że poszukiwanie i zdobywanie przez dzieci kart pocztowych, wycinków z pism i t. d., choć ma wielką wartość jako praca selekcyjna i konstrukcyjna, nie może zastąpić korzystania z systematycznie wytworzonych zbiorów.

Jakże jaskrawo wystąpił chaos reformatorstwa, gdy bezpośrednio po kampanji przeciw książce w nauczaniu zawitało do nas hasło planu daltońskiego, w którym książka odgrywa dominującą rolę: książka jako zbiór pytań i ćwiczeń, książka-słownik, książka-wypisy, książka-notatnik z gotowemi formularzami i wreszcie książka, zawierająca systematyczny wykład przedmiotu, mający zastąpić całkowicie wykład nauczyciela. W tym ostatnim przypadku kryje się znowu niebezpieczeństwo niewłaściwego użytkowania książki tam, gdzie skuteczniejszy byłby ż y w y wykład, ilustrowany przeźroczami, wygłoszony w sali, zawierającej odpowiednie eksponaty, połączony z dyskusją.

Wszystkie projekty reform należałoby rozpatrzeć z punktu widzenia r a c j o n a l n e g o u ż y t k o w a n i a sił ludzkich i środków technicznych, aby ustalić, jaka rola komu przypaść powinna.

Wtedy okaże się, że muzeum oświatowe wraz z pracownią jest instytucją, w której wartość każdego przedmiotu i zdolności każdej naukowo pracującej jednostki mogą być maksymalnie wyzyskane.

Warszawa. *A. Oderfeldówna.*

Z PIŚMIENNICTWA

Florjan Znaniecki. Socjologja wychowania. Tom II. Urabianie osoby wychowanka. Nakładem Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego. Skł. gł. w księg. S. A. Książnica-Atlas, Warszawa—Lwów, 1930. Str. 372[1].

W dwa lata po pierwszym tomie „Socjologji wychowania" otrzymaliśmy tom drugi tego dzieła, zakrojonego na jeszcze szersze, bo trzytomowe rozmiary. Pierwszy tom ujmował proces wychowania, jako proces utrzymywania się i rozwoju grup społecznych. Analizował tedy autor różne rodzaje grup społecznych i ich rolę w świadomej lub nieświadomej pracy wychowawczej, a następnie badał „zależność zadań wychowawczych od przyszłych obowiązków społecznych wychowanka", wykazując genezę i doniosłość takich zadań, jak obowiązek uczestnictwa w skupieniu społecznem grupy, obowiązek stosowania się do wzorów obyczajowych, obowiązek zabezpieczenia materjalnych warunków bytu grupy, obowiązek przechowywania kultury duchowej, obowiązek lojalności względem ustroju społecznego i obowiązek udziału w dążeniach rozwojowych grupy.

Tom drugi podejmuje analizę wychowania z innego stanowiska. Autor pragnie zwrócić uwagę na „urabianie osoby wychowanka" i poszukuje odpowiedzi na pytanie: w jaki sposób kształtuje społeczeństwo swego przyszłego członka? Odpowiedź na to pytanie poprzedza autor długiem rozważaniem na temat pojęciowej i metodologicznej analizy procesu wychowawczego i stosunku wychowawczego. Z wielką słusznością wywodzi Znaniecki, iż naukowa teorja wychowania oprzeć się może i musi na odróżnieniu wpływów wychowawczych od wszelkich innych rodzajów wpływów społecznych, oddziaływujących na jednostkę. Na „środowisko wpływów wychowawczych składają się te wszystkie osoby i grupy, które mniej lub więcej trwale i skutecznie, bezpośrednio lub za pośrednictwem pomocników wychowawczych, kierują w jakiejkolwiek mierze procesem rozwojowym osobnika" (str. 93).

Właściwą treścią książki jest jednak analiza fizycznego i psychicznego urabiania typów ludzkich. Autor rozpatruje nasamprzód wychowanie fizyczne. Wierny socjologicznym założeniom, bada oczywiście tylko stosunek społeczeństwa do tego zagadnienia, a nie analizuje swoistych problemów fizycz-

---

[1] Tom I Socjologji wychowania, p. t. Wychowujące społeczeństwo, ukazał się w r. 1928 i był omówiony w Szkole Powszechnej, R. IX, 1928, zesz. 4. str. 358—362.

nego wychowania. Pozycja, jaką wychowanie fizyczne zajmuje w dążeniach społeczeństwa i w jego hierarchji wartości, opisana została na szerokiem tle historyczno-porównawczem. Typy fizyczne dzieli autor w „zależności od tych funkcyj społecznych, do których ciało osobnika ma służyć". Są to typy: higjeniczny, geneonomiczny (rozrodczy), obyczajowo-estetyczny, hedonistyczny, fizyczno-utylitarny i sportowy. Każdy z nich wyróżnia się swoistem traktowaniem przeznaczeń ciała ludzkiego. Każdy z nich został omówiony przez autora bardzo szczegółowo, ze specjalnem podkreśleniem kierunku ewolucji, której w ciągu wieków podlegał. Bardzo pouczające są uwagi o roli wychowania fizycznego różnych typów w społeczeństwach pierwotnych, a wiele późniejszych zwyczajów i dogmatów znajduje interesujące wyjaśnienie w pierwotnych praktykach i wierzeniach magicznych.

Z podobnego stanowiska rozpatruje autor urabianie typów psychicznych. Nie interesuje go psychologiczna klasyfikacja charakterów ludzkich. Chodzi o społeczną klasyfikację. Najpierwotniejsze jej stadjum obejmuje podział na typy „zdatne" i „niezdatne". Następne — to typy rytualne i aleatoryczne (postępujące wyjątkowo, indywidualnie). W późniejszych fazach rozwoju społecznego dostrzega autor uświadamianie wartości lub szkodliwości innych jeszcze typów, np.: intuicyjnych, skłonnościowych, rozumowych. Analiza wszystkich tych typów dokonana została na szerokiem tle historji rozwoju więzi społecznej i poglądu na świat, dzięki czemu czytelnik wnika głęboko w charakterystyczne właściwości epoki współczesnej, różniącej się zasadniczo od pierwotnej grupy społecznej, wyznającej magiczny pogląd na świat.

Ta właśnie szerokość horyzontów historycznych czyni z książki Znanieckiego rzecz żywą i aktualną. Autor bowiem nie rezygnuje z wykrywania ogólnych i niezmiennych praw rządzących stosunkiem społeczeństwa do wychowania, ale zwraca też baczną uwagę na historyczną różnorodność typów, na dziejową ewolucję instytucyj i zagadnień, pragnąc oświetlić tę swoistą sytuację kulturalno-społeczną, w której żyjemy. I to właśnie, dość rzadko u socjologów spotykane, połączenie uogólniającego nastawienia z indywidualizującem wyczuciem historycznych niepowtarzalności wydaje się najbardziej wartościową cechą „Socjologji wychowania". *B. S.*

Henri Piéron. Le développement mentale et l'intelligence. Paris, Alcan. 1929.

Niewielka rozmiarami, chociaż pożyteczna, książka zawiera cztery odczyty, które autor wygłosił w 1926 r. w Barcelonie na skutek zaproszenia miejscowego komitetu.

Odczyt pierwszy traktuje o „rozwoju umysłowym i jego stadjach". Autor uwzględnia tu obszernie anatomiczne i fizjologiczne warunki rozwoju umysłowego, w szczególności mówi o stosunku rozwoju mózgu do stopnia rozwoju umysłowego, o znaczeniu gruczołów i wydzielania wewnętrznego

dla psychiki, o dojrzewaniu przedwczesnem i t. d. Omawia czynniki zewnętrzne, które w kierowaniu rozwojem umysłowym współdziałają z tendencjami spontanicznemi, — przedewszystkiem wpływ środowiska.

Odczyt drugi traktuje o „pomiarze poziomów rozwoju". Zajmuje się tu autor głównie testami. Omawia skalę testową Binet'a-Simon'a, zasady standaryzacji, pojęcie ilorazu inteligencji i t. d.

Odczyt trzeci ma tytuł: „Rozwój a inteligencja. Poziom i profil umysłowy". Autora interesuje tu tempo i typy rozwoju inteligencji. Analizuje pojęcie inteligencji, przyczem sam skłania sęi do definicji Claparède'a.

Wreszcie podaje zasady tworzenia profilów psychologicznych według Rossolima i Antipotta.

Odczyt czwarty mówi o „zagadnieniach oceny inteligencji" i o „konieczności oceny analitycznej". Autor zwraca uwagę, że obok „harmonicznego" upośledzenia umysłowego istnieją ograniczenia „dysharmoniczne", w których pewne tylko funkcje, i to niezawsze te same, ujawniają niedorozwój. Podobnie u normalnych po za równemi stopniami globalnej inteligencji kryć się mogą różne typy uzdolnień. Wobec tego badania testowe muszą być tak przeprowadzane, ażeby poza globalną oceną możliwe było także ujawnienie się owych typów. Autor wyjaśnia tę sprawę na przykładzie ułożonych i wycechowanych przez niego i jego współpracowników testów (głównie przez panią Piéron), które to testy dają możność wykrycia różnic typologicznych.

Książka Piéron'a nie przynosi zatem rzeczy nowych, lecz w sposób przejrzysty, jasny a krótki daje przegląd dotychczasowych badań i wyników w tej dziedzinie. *St. Baley.*

Giuseppe Fanciulli e Enrichetta Monaci Guidotti. La letteratura per l'infanzia. Torino. Società editrice internazionale. 1928 Str. 354.

Jak to w przedmowie swej zaznaczają autorowie, literatura dziecięca, a zwłaszcza ta jej część, która bardziej stronę artystyczną, niż pedagogiczną ma na względzie, przez długie lata w dużem naogół była zaniedbaniu, nawet u narodów stojących na wysokim stopniu cywilizacji. Autorowie nie wchodzą w przyczyny tego zaniedbania, lecz próbują jedynie dać w swej książce obraz rozwoju literatury dziecięcej u większych narodów Europy. W wydaniu, z którego zdajemy sprawę, poświęcają całej literaturze europejskiej i amerykańskiej, od czasów starożytnych aż po dzień dzisiejszy, stron 147, stanowiących pierwszą część książki; w drugiej części, na 177 stronach, zajmują się wyłącznie Włochami. Zapowiadają zarazem uzupełnienie następnego wydania rozdziałami o Hiszpanji, o „mniejszych europejskich narodach" i o Ameryce. Literaturą polską autorowie w tym tomie nie zajęli się wcale. Zobowiązał się wszakże Fanciulli w liście prywatnym uzupełnić ten brak w przygotowywanem obecnie drugiem wydaniu książki. Materjał będzie autorom dostarczony w porozumieniu z Komisją oceny

książek z zakresu literatury pięknej do czytania dla młodzieży.

Jak to więc autorowie zaznaczają, typ literatury, którym się w książce tej zajmują, jest dziełem zaledwie dnia wczorajszego. Ani Grecja, ani Rzym nie mają w tej dziedzinie książek, poświęconych wyłącznie dzieciom i młodzieży. Tłumaczą to faktem, że starożytni przedewszystkiem zwracali uwagę na wychowanie fizyczne młodzieży. Skądinąd wszystkie arcydzieła ich literatury, zwłaszcza greckiej, zawierały dużo pierwiastka fantastycznego, w węższem tego słowa znaczeniu, a więc podania, legendy, mity, opisy czynów bohaterskich, w pewnej mierze były zatem bliskie świeżej wyobraźni dziecka i jego zainteresowań. Czytała młodzież nieśmiertelne dzieła wielkich pisarzy, czytała Homera, Hezjoda, Sofoklesa i Eurypidesa, a zwłaszcza Ajschylosa. Czytała je zresztą z obowiązku, w szkole. Jedyną książką starożytności, która zdaje się być napisana ze szczególną myślą o dzieciach, jest zbiór bajek *Ezopa*, powielekroć naśladowany w ciągu dalszych stuleci.

W wiekach średnich książka, pojawiająca się w rękach dziecka, była również, i w wyższym jeszcze stopniu, książką szkolną; dzieje jej więc i rozwój są ściśle związane z dziejami szkoły. Literatura średniowieczna miała charakter wybitnie wychowawczy, zaprawiony wielką surowością, była też dla młodocianego czytelnika mało pociągająca. Książką, wyraźnie w tym okresie przeznaczoną dla dzieci, jest słynne De nuptiis philologiae et Mercurii *F. Capelli*. Jest to rodzaj encyklopedji, pisany częściowo wierszem, częściowo prozą.

Czasy humanizmu i odrodzenia niewiele na tem polu przyniosły nowego. Przeciwnie, zalecano młodzieży powrót do mistrzów starożytności.

Najwcześniej literatura dla dzieci i młodzieży powstała we Francji. Najdawniejszemi utworami literackiemi omawianego typu, zjawiającemi się w końcu XVII stulecia, są przeróżne bajki czarodziejskie. Pierwszy ich zbiór, wydany przez panią *d'Aulnoy* p. t. Les illustres fées, miał coprawda przedewszystkiem służyć salonom powstałym dokoła dworu królewskiego i niemało zawierał związanych z niemi przenośni, trafił jednak szybko do umysłów młodocianych i zachwycił je. Takie rzeczy, jak L'Oiseau bleu, La Biche au bois, La Belle aux cheveux d'or, stały się wkrótce, dzięki swej świeżości i bogactwu fantastycznych pomysłów, ulubioną lekturą nietylko we Francji, ale i poza jej granicami.

Czarodziejski świat wróżek pociągnął też niebawem innego pisarza, a mianowicie *Karola Perrault* (1628—1703). Imię jego związane jest z dziś jeszcze pełną życia książką p. t. Les contes de ma mère l'oye, którą napisał w sześćdziesiątym roku życia. Tytuł zapożyczony ze starej bajki, w której gęś poucza swe gąsiątka. Do nieśmiertelnego cyklu tych opowiadań należą (któż ich nie zna?!) Czerwony kapturek, Kot w butach, Sinobrody i t. d. Rozpocząwszy swój żywot w 1697 r., wędrują, z zachwytem witane, poprzez wieki i kraje jako prawdziwe, owiane

niezrównaną prostotą, małe arcydzieła. Treść do nich zapożyczył Perrault z ust ludu, z żywej tradycji.

Nadeszła jednak chwila, w której dobre, ukochane przez dzieci, wróżki zaczęły stopniowo w świecie ich zanikać, podczas gdy z całą powagą wkraczała surowa groza pedagogiczna. Szereg nowego typu pisarzy rozpoczęła pani *de Beaumont* (1711—1780). Niestety, w siedemdziesięciu jej pracach ton moralizatorski całkowicie usuwał na dalszy plan ich wartość artystyczną. Bardziej znaną autorką z tej epoki była pani *de Genlis* (1746—1830), pozostająca pod wpływem Russa. Wyraźnie już wypowiadając wojnę „czarodziejskiemu światu", z całą pedanterją zacieśniała literaturę dla dzieci do granic wychowania moralnego. Temu samemu rodzajowi hołdował *Berquin* (1745—1791), aczkolwiek był to tak serdeczny przyjaciel dzieci, że na ulicy nie widywano go bodaj nigdy bez gromady uczniaków.

Oczywiście, książki dziecięce tej epoki nie były bez wartości. Dużo z pośród nich nietylko uczyło i umoralniało, lecz i zajmowało czytelników. Niemniej z radością powitali oni powrót do świata czarów w poetyckich utworach *Karola Nodier* (1780—1844). Prawdziwy przełom nastąpił jednak nieco później, gdy wkroczył do literatury nowy rodzaj, zapoczątkowany niezmiernie interesującem piórem pani *de Ségur*. Liczne jej książki mają z pewnością na całym świecie zasłużoną sławę. Któż bowiem z dzieci, a zwłaszcza może dziewcząt, nie zna cyklu powieści, rozpoczynających się od Les petites filles modèles, Les Vacances, Les malheurs de Sophie, L'auberge de l'ange gardien, Le général Dourakine i tylu, tylu innych. Opowiadania te są pełne świeżości i temperamentu, chociaż, rozpoczynając długi ich szereg, autorka miała przeszło lat pięćdziesiąt. Wiele zresztą postaci jest podpatrzonych, wziętych z życia, dlatego też może są one niezapomniane. Przytem pani de Ségur nie moralizuje, pisze tak, że mimowoli młody czytelnik sympatyzuje raczej z bohaterem „cnotliwym". Ona też naprawdę stworzyła literaturę dla dzieci i nietylko jej sława, ale i jej wpływ przedostał się do innych krajów.

Z innych francuskich autorów tej epoki wymieniają autorowie *Hetzla*, piszącego pod pseudonimem *Stahla*. Zasługą jego jest zebranie i spopularyzowanie piosenek dziecięcych. Hetzel również zapoczątkował nowy rodzaj literatury, tworząc dzieła „dla rozrywki i nauki", czyli, inaczej mówiąc, popularyzując naukę. Na niwie tej pracował *Macé* i słynny na całym świecie *Juljusz Verne*. Pierwszy, tęgi dziennikarz, w Historji kawałka chleba (Histoire d'une bouchée de pain), ujętej w formie listów do małej dziewczynki, poucza w sposób prosty i zajmujący o różnych organach i funkcjach ciała ludzkiego. Sama ta książka zyskała mu rozgłos.

Głównym wszakże przedstawicielem powieści naukowej jest niezaprzeczenie Verne. Drogę do sławy otworzyła mu książka Cinq se-

m a i n e s e n b a l o n. Po nich pojawiło ich się jeszcze 79 i tłumaczone na wszystkie języki, służą niejednemu już pokoleniu [1].

Kończąc ten przegląd literatury we Francji, autorowie podkreślają wysoką wartość zewnętrznej szaty książek. Wreszcie wspominają pobieżnie o kilku jeszcze pisarzach, jak o *Z. Fleuriot*, piszącej głównie dla dziewcząt, *A. Fleury* i paru innych. Z pisarzy piszących dla dorosłych dał literaturze dla młodzieży kilka książek *Dumas*, ojciec, niejedną też napisali *George Sand* i *Alfons Daudet*.

W Anglji o literaturze dla dzieci nie można mówić przed wiekiem osiemnastym. W życiu dzieci angielskich nie odgrywały roli tradycyjne wróżki, nie dopuszczono ich nawet z Francji. Istnieli zato i wielką odgrywali rolę liczni bohaterowie, którzy z tradycji narodowej przeszli do bajek i opowieści pisanych dla dzieci. Książki tego typu pojawiły się odrazu w taniem wydaniu. Najpopularniejszą z nich była i jest T o m T h u m b (Tomcio Paluch).

Stare opowiadania o karłach i olbrzymach, o wojownikach i zdobywcach odżywają w literaturze, nie tracąc nic ze swej świeżości i prostoty. Różnią się zaś od opowiadań popularnych u innych narodów głównie tem, że przeważa w nich pierwiastek ludzki, brak zaś zupełnie pierwiastka fantastycznego. Odbiegliśmy tu daleko od subtelnych tworów fantazji celtyckiej, lubującej się w skrzatach, wróżkach i czarodziejach. Występuje natomiast w literaturze angielskiej zarówno pozytywny umysł tego narodu, jak i moralność angielska. Ulubieni bohaterowie to silni i odważni młodzieńcy, nie znający lęku przed nieznaną przygodą i w razie potrzeby stający do walki z istotami potężniejszemi, a choćby z olbrzymami. W parze z odwagą idzie przywiązanie do rodziny i domu rodzinnego.

W tym samym okresie, w którym powstały owe tak zwane „tanie książki", tworząc zalążek literatury angielskiej dla dzieci, zaczęła wyrastać nowa gałąź twórczości w postaci piosenek, śpiewanych lub opowiadanych dzieciom przez ich piastunki. Anglicy prędko podchwycili zainteresowanie, jakie owe bajki i piosenki budzą wśród najmłodszych dzieci, i skwapliwie przejęli je z ust ludu, tworząc z nich umiejętnie ułożone zbiorki.

W tanich wydawnictwach tej epoki ukazały się dwa dzieła, wybitnie się wyróżniające. Pierwsze z nich to R o b i n s o n C r u s o e *Daniela Defoe* (żył pomiędzy 1660 i 1731), jednego z największych i najoryginalniejszych pisarzy angielskich. Książka jego, popularniejsza nawet, być może, w rozlicznych skrótach i przeróbkach, ma ogromną wartość i odpowiednią wziętość [2]. Żadna jednak przeróbka, żaden przekład nie dorównywa pierwowzorowi. Druga książka: P o d r ó ż e G u l i w e r a [3] *Swifta*, pisarza irlandz-

---

[1] Wiele książek Verne'a przełożono na język polski.

[2] Po polsku istnieją, jak się zdaje, tylko skróty tej powieści.

[3] Polski przekład tej książki jest obecnie rzadkością bibljograficzną.

kiego (1667—1745), też wielkie, pojawiając się, wywołała wrażenie i zyskała należne sobie miejsce w literaturze. Obok tych, dostępnych dla wielu „tanich wydawnictw", zaczęły w połowie wieku XVIII powstawać księgarnie wydawnicze, wydające jedynie książki dla dzieci.

Miejsce wszakże dotychczasowego typu twórczości zajmuje zczasem coraz dobitniej literatura bardziej dydaktyczna, oparta na ideologji Russa. Pionierką na tem polu jest pani *Trimmer*. Cokolwiek później szeroką działalność literacką poczęła rozwijać pani *Sherwood*, czerpiąc wątek do swych książek z dziedziny religijnej. Dopiero jednak *Marja Edgeworth*, choć należy i ona do szeregu moralistów, umie w książki swe tchnąć tyle subtelności i wdzięku, że zdobywa odrazu zainteresowanie małych czytelników.

W dziewiętnastem stuleciu dał młodzieży pełną wdzięku opowieść p. t. Róża i pierścień (The rose and the ring) wielki humorysta *W. Thackeray* (1811—1863). W tym samym czasie inny, nieśmiertelnej sławy pisarz, *Dickens* (1812—1870) wydał swe cenne książki: A child's dream of star oraz Christmas carol[1], chętnie przez młodzież dziś jeszcze czytane.

Do poważniejszych treścią współczesnych wydawnictw należą: Misunderstood *Fr. Montgomery* oraz Biedna księżniczka *Fr. Burnett*.

Wyjątkowy rozgłos zyskał Piotruś Pan[2] *J. M. Barrie* (1860). Rozgłosowi temu dziwią się autorowie omawianej książki, twierdząc, że włoscy czytelnicy mniej chętnie biorą ją do ręki, jest ona obca ich psychologji i wychowaniu. Podobnie niezrozumiała dla cudzoziemców jest sława, jaką się cieszy w Anglji Ala w krainie czarów[3] *Lewis'a Carroll'a* († 1898).

Bez zastrzeżeń natomiast z zachwytem czytany jest wszędzie *Kipling*. Autorowie omawiają nieco obszerniej Księgi Dżungli[4], podkreślając czar zawartej w nich poezji i niezwykle żywą, zajmującą treść.

Literatura angielska dla dzieci zajmuje więc dzisiaj jedno z pierwszych miejsc w literaturach świata tego typu. Wielcy artyści, jak Rackham, Dulac wspaniale niektóre z tych wydawnictw ilustrowali, a nawet i książki popularne, tanie, dostępne dla wszystkich, wydawane są wytwornie i ze smakiem.

Pokrewną angielskiej jest literatura amerykańska, zrodzona w zeszłem stuleciu. Autorowie zajmują się nią bardzo pobieżnie. Zaznaczają wszakże, iż Europa zwróciła uwagę na tę literaturę z chwilą pojawienia się małego

---

[1] Tłumaczona na język polski p. t. Opowieść wigilijna.

[2] Tłumaczone na język polski.

[3] Jak wyżej.

[4] Jak wyżej. Pozatem w polskiem tłumaczeniu znane są Takie sobie bajeczki, Kim, Puk, Stalky i towarzysze.

arcydzieła p. t. Little women (Małe kobietki)[1] *L. M. Alcott*. Po tym pierwszym tomie ukazał się następny: Little men[2] (Mali mężczyźni) i inne. Wszystkie te książki nacechowane są pogodą, humorem i niepoślednim talentem pisarskim.

Z pośród pisarzy współczesnych cieszy się dużą popularnością *Mark Twain*.

W Niemczech typowa literatura dla dzieci powstała w połowie osiemnastego wieku. Podnietę dały jej literatura francuska i angielska, prędko jednak zyskała ona własny charakter wybitnie pedagogiczny. Pierwszym autorem, piszącym dla dzieci, był *J. B. Basedow* (1723—1790), działacz i reformator na terenie oświaty. Z książek jego: Ein kleines Buch für Kinder aller Stände wydana została w r. 1771; Das Elementarwerk, wydane w r. 1774, to rodzaj encyklopedji do nauczania dzieci od lat 4 do 10. Obie te prace, ważne w ściślejszej pedagogice, wychodzą poza zainteresowania autorów.

Jednym z głównych przedstawicieli literatury niemieckiej dla dzieci w tym okresie jest *J. H. Campe* (1746—1818). Książki jego doczekały się wielu wydań i rozeszły się w całym kraju. Obejmują one w sześciu tomach krótkie opowiadania p. t. Nowa bibljoteka dla dzieci, inne zaś tomy w liczbie dziewiętnastu zawierają opisy słynnych podróży. Wszystkie te książki dalekie są wszakże od późniejszych książek podróżniczych: odgrywają raczej na tem polu rolę pionierów. Najsłynniejszą książką Campego jest Młody Robinson, nieszczególna przeróbka arcydzieła angielskiego. Była ona początkiem całego szeregu Robinsonad, do których należy Robinson szwajcarski *Dawida Wyss'a* (1812)[3].

Tendencją wybitnie pedagogiczną owiane są książki *C. G. Salzmanna* (1744—1811). Założył on również tygodnik dla dzieci. Wyżej od niego stoi *C. F. Weisse* (1726—1804), dramaturg i krytyk literacki. Wsławił się głównie zbiorem pieśni dla dzieci: Lieder für Kinder. Wymienionych pisarzy uważają autorowie za zwiastunów późniejszego świetnego rozwoju literatury dziecięcej w Niemczech.

Okres ten rozpoczęła słynna na całym świecie książka p. t. Przygody barona Münchausena[4]. Nie była ona coprawda pisana dla młodzieży, prędko jednak zyskała wśród niej najgorętszych zwolenników, zarówno w Niemczech, jak i zagranicą. Zresztą ojcostwo tej książki jest do dziś dnia bardzo niejasne. O podkładzie wybitnie satyrycznym, czę-

---

[1] Tłumaczone na język polski.

[2] Jak wyżej.

[3] W polskiej literaturze mamy Robinsona polskiego, *A. Dygasińskiego*.

[4] Tłumaczone na język polski.

ściowo zapewne lokalnym, nie zyskałaby tego powodzenia, gdyby nie żywy, dowcipny tok opowiadania oraz jasność i jędrność stylu.

Nadeszła i w Niemczech chwila, gdy tendencja pedagogiczna znikła z pierwszego planu i powstał w literaturze nowy w niej jeszcze rodzaj bajek. Najlepszym przedstawicielem ówczesnych bajkopisarzy był *Wilhelm Hey*. Jednocześnie rozwijać się poczęła twórczość w dziedzinie pieśni i piosenek. Wydobyto z zapomnienia stare, ludowe piosenki, przerobiono lub dorobiono do nich muzykę i rozeszły się szeroko, ozdobnie nieraz wydawane, przeróżne śpiewniki. Do artyzmu doszły jednak dopiero w XIX w., głównie pod piórem *Hoffmanna von Fallersleben*.

Prawdziwy wszakże rozwój literatury dziecięcej w Niemczech zaczął się w epoce romantyzmu. Wtedy dopiero otworzył się dla dzieci świat bajek i legend. Na nowej drodze stanęli przedewszystkiem bracia *Grimm*. Pierwszy tom ich powiastek: Kinder- und Hausmärchen[1] pojawił się w r. 1812. Opracowując ludowe baśnie, nie wnosili do nich nic nowego, powtarzali je wiernie, podając je jedynie w formie wysoce artystycznej. Podnosząc zasługi Grimmów, zaznaczają wszakże autorowie, że dla umysłów łacińskich niektóre z owych niemieckich baśni, czy legend mniej są pociągające: za dużo w nich okrucieństwa, a niekiedy naiwności.

Obok braci Grimm, a według autorów wyżej od nich, stanął *Wilhelm Hauff* (1802—1827). W książkach jego widzimy ciekawe połączenie żywej wyobraźni z rozwagą oraz pierwiastka wschodniego z niemieckim (np. w opracowaniu Powieści z 1001 nocy).

Jednocześnie obok baśni pojawiają się stare, popularne legendy, stanowiące żywe odbicie duszy niemieckiej. Do umysłów dziecięcych przemawiać zaczynają gromady elfów, rusałek, olbrzymów i karłów, wyłaniają się one z lasów, z głębin morskich, z potoków i z gór. Budzi się stara Germanja. Przedewszystkiem jednak przebogatego wątku do książek dla dzieci dostarcza nieśmiertelny mit o Nibelungach. Owe, na tle narodowem oparte, bohaterskie legendy budzą w młodocianych sercach zachwyt dla rasy germańskiej, gorącą miłość dla kraju rodzinnego.

Była to jednak literatura, głównie pociągająca umysły chłopięce, dziewczęta miały swoją, tak zwaną „Backfischliteratur", której główną przedstawicielką jest *E. Marlitt*. W drugiej połowie XIX wieku dużą popularnością cieszyły się książki *Otylji Wildermuth*, a zwłaszcza *Wilhelma Buscha*[2] (1832—1908). Opowieść ostatniego: Max und Moritz, aczkolwiek nie pisana dla młodzieży, z zachwytem przez nią była czytana, pomimo swej niewielkiej wartości literackiej.

Naogół literatura niemiecka dla dzieci i młodzieży przedstawia się

---

[1] Tłumaczone na język polski.

[2] Przekłady lub przeróbki utworów Buscha były niejednokrotnie drukowane w języku polskim, zwłaszcza w pismach dla dzieci.

bogato. Zewnętrzna szata książek nie stoi niżej, aniżeli w Anglji i we Francji. Tendencją wyraźną i celem tej literatury jest rozbudzenie i podtrzymywanie miłości ojczyzny. Autorowie wyrażają nadzieję, że dziś, w epoce powojennej, znajdzie się też miejsce dla uwydatnienia wartości ogólnoludzkich, które przecież znajdowały niegdyś wyraz i w poezji niemieckiej.

Danja i Szwecja wielkimi szczycić się mogą pisarzami dla dzieci i młodzieży, a mianowicie *Andersenem* i *Selmą Lagerlöf.* Są to najlepsi przedstawiciele szlachetnej i stosunkowo obfitej twórczości tych krajów. *Andersen* (1805—1875) początkowo małem się cieszył uznaniem, lecz już drugi i trzeci zbiór jego opowiadań wzbudziły najżywsze zainteresowanie i przyniosły autorowi rozgłos. Powiastki jego pojawiły się wkrótce w doskonałych przekładach w Anglji, we Francji, w Niemczech i w Ameryce [1]. Niewiadomo, co bardziej w Andersenie pociąga, czy twórcza, bogata fantazja, czy wrażliwość i głębokie odczucie przyrody, czy niespożyty humor, z jakim kreśli ludzkie sylwetki, czy wreszcie czar żywej poezji. Opowiadania jego są świeże i pełne prostoty, tak że rozumie je każde dziecko, zarazem wszakże tyle mają w sobie powagi i ukrytego piękna, że pociągają również i dorosłych. Wrodzona dobroć i ciężkie dni dzieciństwa — ojciec jego był ubogim szewcem — zwracają jego zainteresowania ku ludziom biednym, smutnym, ku dzieciom i wszelkim słabym istotom.

Przed dwudziestu paru laty padło w Szwecji hasło, aby najlepsi pisarze wzięli na siebie trud pisania książek dla dzieci i młodzieży. Wezwanie to podjęli przedewszystkiem *Verner von Veidenstam* i *Selma Lagerlöf.* Ostatnia przedsięwzięła i wydała rodzaj poetyckiego opisu współczesnej Szwecji w książce p. t. C u d o w n a p o d r ó ż [2]. Książka ta w tysiącach egzemplarzy rozrzucona po szkołach, wnet przekroczyła ich mury i znalazła się w każdym niemal domu szwedzkim, a wkrótce pojawiła się w rozlicznych przekładach. Autorka, godna przedstawicielka swego narodu, żywą rozwinęła działalność literacką, za którą też, poza powszechnem uznaniem, zyskała nagrodę Nobla. Zasługą jej jest zgromadzenie i wydanie najpiękniejszych legend narodowych, w których na tle barwnych opisów przyrody maluje zwyczaje i obyczaje rodaków, zarówno z przed lat, jak i współczesnych.

Przechodząc zkolei do Rosji, przyznają jej autorowie bogatą i wybitnie fantastyczną literaturę ludową, w której odbija się różnorodność terenów i plemion osiadłych na tym ogromnym obszarze, różnorodność nieraz wprost kontrastowa. Zasadniczym jednak rysem ogólnym jest bogactwo fantazji żywej, naiwnej, często zabarwionej smutkiem. Fantazja ta stworzyła całą mitologję rosyjską, w której roi się od dobrych i złych duchów: stanowią one niejednokrotnie wątek powieści i nowel.

---

[1] Oczywiście i w Polsce, ale o tem autorowie nie mówią.

[2] Tłumaczone na język polski.

Bogata jest również w Rosji literatura dla dzieci i młodzieży (?). Tłumaczy się to przedewszystkiem ową żywą, często poetycką fantazją narodu. Poza tem przyczynę zajęcia się książką dla dzieci widzą autorowie w dążeniu wielu pisarzy rosyjskich w przedwojennym okresie do wyzwolenia ludu poprzez wychowanie młodzieży. Zresztą książki pisane dla młodzieży miały jednocześnie służyć ludowi. Pisarzy, tworzących wyłącznie dla dzieci, w Rosji nie było. Młodzież korzystała z rzeczy pisanych dla dorosłych. Do ulubionych jej autorów należał *Kryłow* (1768—1844), wybitny bajkopisarz. Do tematów ludowych sięgali: *Puszkin* (1799—1837) i *Żukowski*. Nieco później *Mikołaj Gogol* (1809—1852), chociaż subtelny jego humor niezawsze jest uchwytny dla młodocianych umysłów. Przystępne dla nich są zato prawie wszystkie (?) dzieła *Turgenjewa* (1818—1883). Doskonałe opowiadania wyszły z pod pióra *Czechowa* (1860—1904). Bardziej przystosowane do zainteresowań młodego czytelnika rzeczy dał *Garin* (1852—1906).

Reasumując pobieżny swój przegląd, dochodzą autorowie do wniosku, że literatura rosyjska, przeznaczona dla dzieci i młodzieży, aczkolwiek powstała przeważnie w czasach niewoli, ma charakter wybitnie wolnościowy. Dążeniem jej jest wyzwolenie duszy dziecka, zarówno jak duszy ludu.

Na tem kończy się pierwsza część omawianej książki.

W drugiej, obszerniejszej, zajmują się autorowie wyłącznie Włochami. Zaznaczają na wstępie, że u nich literatura dziecięca rozwinęła się później, niż we Francji, w Anglji i w Niemczech. Rozkwit jej przypada na czasy walk Włochów o niepodległość, ponieważ poprzednio najeźdźcy rozmyślnie unikali rozwijania umysłów u ludu i dziatwy, która pierwszą poezję czerpała z ust rodziców i piastunek.

Książki, pisane wyraźnie z myślą o młodzieży, pojawiają się w drugiej połowie osiemnastego stulecia. Mają one jednak charakter wybitnie wychowawczy lub pouczający. Do autorów tej epoki należy *O. Soave* (1743—1806). Wydał między innemi tom nowel, przyjętych z takiem uznaniem, że w ciągu siedmiu lat pojawiło się sześćdziesiąt wydań. Popularność ta dziwi autorów, gdyż uważają książkę za daleką od zainteresowań dziecka. Bliskim mu natomiast i zbyt prędko zapomnianym był *J. Taverna* (1764—1850), który właśnie czerpał treść do swych opowiadań z przeżyć dziecięcych.

Podnietę do tworzenia tego nowego typu literatury dał ogłoszony w r. 1833 konkurs na książkę dla dzieci w wieku od lat 6 do 10. Nagrodę otrzymał *A. Parravicini* (1799—1880). Powodzenie jego książki p. t. Giannetto było olbrzymie, ale głównie dzięki rozpowszechnieniu jej w szkołach. Giannetto to właściwie rodzaj małej, suchej encyklopedji. Pierwszym, typowo włoskim autorem, piszącym dla młodzieży, był *Piotr Thouar* (1809—1861). Książki jego, nacechowane zdrową, czystą moralnością i wydane w wytwornej szacie, mają tę niewątpliwą wartość, że nie są żadnem naśladownictwem. Wychowały się na nich dwa pokolenia.

Z nieco późniejszych pisarzy stworzył *Poggi* (1829—1902) oryginalną

książkę p. t. La Grammatica del mio Felicino. Jest to jedna z pierwszych prób urzeczywistnienia nowego hasła: uczyć — bawiąc. Z kobiet piszących dla dzieci cieszyła się pewnem powodzeniem *F. Morandi*, naogół wszakże jest to okres ubogi w dzieła twórcze aż do chwili pojawienia się na arenie literackiej ulubieńca czytelników włoskich, *Collodi'ego*, autora Pinocchia. Collodi, którego właściwe nazwisko jest Lorenzini, żył w latach 1826—1890. On pierwszy może we Włoszech zerwał w swych książkach z tradycyjnem przeciwstawianiem dziecka dobrego złemu, malując swych bohaterów z zaletami ich i wadami. Poza tem, intuicyjnie odgadując zainteresowanie czytelnika, umiejętnie łączył rzeczywistość z fantazją, a zarazem opromieniał swe opowiadania łagodnym, dobrotliwym humorem. Pinocchio, tłumaczony [1] i niejednokrotnie naśladowany, wszedł do literatury świata, a jeśli Collodi nie stworzył szkoły, niewątpliwie wskazał kolegom swym po piórze nowe drogi. Wkroczyła na nie jedna z pierwszych *Ida Baccini* (1850—1911), rzucając swym młodym czytelnikom około setki tomów. Jest to urodzona optymistka. Kocha życie i chce, aby je wszyscy kochali. Pióro ma lekkie, styl barwny, ognisty, płynący z serca, nie pozostawiła jednak w spuściźnie swej rzeczy nieśmiertelnych.

Iście nieśmiertelną książkę, znane we wszystkich chyba cywilizowanych krajach Serce, stworzył w tym czasie *Edmund Amicis* [2] (1846—1908). Gorący patrjota, widział postęp narodu w starannem i mądrem wychowywaniu młodzieży, to też życiu szkolnemu oraz życiu rodziny i jej współpracy ze szkołą poświęcił swe niezrównane dzieło, wnosząc do niego gorący entuzjazm dla wszystkiego, co dobre i piękne. Książka spotkała się jednak we Włoszech z pewnemi zastrzeżeniami: zarzucano autorowi nadmiar uczuciowości oraz przesadę w malowaniu niektórych, zbyt doskonałych, typów. Jeżeli jednak dzisiejsza młodzież krytyczniej odnosi się do Serca, trzeba pamiętać, że rok wydania książki (1886) jest już dosyć odległy.

Po Collodim i Amicisie literatura dla dzieci i młodzieży szybko zaczęła się rozwijać. Autorowie wymieniają cały szereg pisarzy, zaliczając do wybitniejszych *R. Fuciniego* (1848—1920), *L. Capuana* (1839—1905), *E. Salgari* (1861—1911) [3].

Ponad innych współczesnych pisarzy wybił się *Ludwik Bertelli*, piszący pod pseudonimem *Vamba* (1860—1920). Jako dużej miary dziennikarz, zarzucił pisanie „dla dorosłych", poświęcając pióro wyłącznie młodzieży. W r. 1906 stworzył dziennik p. t. Il Giornalino della Domenica który stanowi może największą jego literacką zasługę. Pierwsza jego

---

[1] Również i na język polski p. t. Pinokio, przygody drewnianej kukiełki, opracował J. Wittlin. U polskich czytelników utwór ten nie zdobył uznania.

[2] Istnieją dwa przekłady polskie tej książki, z tych jeden Konopnickiej.

[3] W polskiem tłumaczeniu jest jego Góra światła.

książka nosi tytuł Ciondolino[1]. Z niezwykłą znajomością przedmiotu opisuje autor w sposób żywy, pociągający przygody małego chłopca w świecie mrówek, pszczół i innych owadów. Opracował również wespół z Fanciullim szereg podręczników szkolnych. Po śmierci Bertellego wydano trzytomowe jego dzieło p. t. O Patria mia, dające barwny opis Włoch, ich dzieje, przegląd literatury i sztuki. Wielka ta praca ma zresztą większe znaczenie dydaktyczne, niż artystyczne.

Wielki rozkwit literatury dla młodzieży przypada we Włoszech na ostatnie dwudziestolecie, zwłaszcza na czasy powojenne. Autorowie czynią spostrzeżenie, że dzisiejsza dziatwa, żądna coraz innych wrażeń, nie lubi powracać do książek raz już czytanych i, wymagając ciągle czegoś nowego, pobudza twórczość autorów. Charakterystycznym też rysem współczesnej literatury jest bezpośredni jej związek z życiem. Mali Włosi nie interesują się już światem fantazji, światem wróżek i skrzatów, niechętnie też czytają „o dziecku dobrem i o dziecku złem", chcą mieć do czynienia z dzieckiem prawdziwem. Taki właśnie typ spotykają w poczytnych książkach *Kamilli Del Soldato*[2]. Wysoką też wartość przyznają autorowie książkom *J. Nuccio*. Popularne są książki *Fanciullego*[3], który przez pewien czas współpracował blisko z Vambą (Bertellim), zwłaszcza przy opracowywaniu serji podręczników szkolnych. *Laura Orvieto* wydała kilka dobrych książek; we Włoszech za najlepszą uchodzi Beppe racconta la guerra. Zręcznie zrobiona i ślicznie wydana jest: Storie della storia del mondo, popularyzująca dzieje wojny trojańskiej, oraz: Il Natale di Roma[4].

Pomyśleli też Włosi o literaturze dla najmłodszych, starając się o zastąpienie obcych, przeważnie niemieckich książeczek z obrazkami, własnemi i czuwając nad podniesieniem wartości tekstów, ilustrujących owe obrazki.

To z konieczności pobieżne streszczenie książki może już dać pewne pojęcie o jej zaletach i brakach. Do braków należy słabe uwzględnienie przez autorów współczesnej literatury dla dzieci (z wyjątkiem Włoch) i wobec tego pominięcie całego szeregu pisarzy, nieraz pierwszorzędnych, że wymienimy choćby France'a. Powierzchowne często i banalne charakterystyki wskazywałyby na niejednokrotne czerpanie wiadomości z drugiej ręki, czego najjaskrawszym dowodem jest rozdział o literaturze rosyjskiej.

---

[1] Tytuł trudny do przetłumaczenia, oznacza dosłownie to, co Prus nazywał „paszportem", a mianowicie rąbek koszuli, wystający niekiedy ze spodenek dzieci wiejskich. W polskim przekładzie książka ma tytuł: Cesarz Mrówek.

[2] Na język polski przetłumaczona: Powieść o czternaściorgu dzieciach.

[3] Na język polski przetłumaczone: Fiore.

[4] Obie przetłumaczone na język polski.

Brak również tła, na którem literatura w tym czy innym kraju się rozwijała. objaśnienia tego typu bowiem, jak usprawiedliwienie, dlaczego w wieku osiemnastym nie istniała we Włoszech literatura dla dzieci, aż rażą swą banalnością.

Zaletą, która w znacznej mierze braki powyższe równoważy, jest to, że książka J. Fanciullego i H. Monaci Guidotti stanowi jedną z pierwszych prób skreślenia historji rozwoju literatury dla dzieci i młodzieży i że, zawierając dużo ciekawego materjału, może jako źródło informacyjne oddać niejednokrotnie pewne usługi. *Helena Grotowska.*

Ilustracja Szkolna. Wydawnictwo Związku Pol. Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, w opracowaniu Komitetu Redakcyjnego tygodnika „Płomyk". Redaktor odpowiedzialny: *Józef Włodarski.* Adres red. i adm.: Warszawa, ul. Świętokrzyska 18. 1929, 1930. Serja I—XI.

Nauczyciele szkół powszechnych często użalają się na brak dostatecznej ilości pomocy naukowych, bez których racjonalne nauczanie jest bardzo utrudnione. Zaopatrzenie wszystkich szkół w Państwie w odpowiednią ilość pomocy, niezbędnych do nauczania wszystkich przedmiotów, jest dziś i będzie jeszcze przez dłuższy czas niemożliwe ze względu na znaczne koszta oraz wysoką cenę pomocy. Trudnościom tym w znacznej mierze zapobiega nowe, bo dopiero od kwietnia 1929 r. wychodzące wydawnictwo „Ilustracja Szkolna".

Dotychczas wyszło 10 seryj „Ilustracji", z których każda zawiera 16 obrazów formatu 34 × 24 cm., odbijanych na dobrym papierze z pierwszorzędnych zdjęć fotograficznych. Treść obrazów brana jest z historji, przyrody, geografji, krajoznawstwa, z dziedziny wypadków bieżących, pór roku oraz potrzebnego materjału do pogadanek na najniższym stopniu nauczania.

I tak np. serja I zawiera piękne widoki z Gdyni i Powszechnej Wystawy Krajowej w Poznaniu, obrazy z historji Polski i Francji, jak Stanisław Małachowski, Śmierć Cyprjana Godebskiego pod Raszynem, Ferdynand Foch, Joanna d'Arc, obrazy do pogadanek, a więc Niedźwiedź, Na pastwisku o świcie, Młode kotki, Łabędzie.

Serja II poświęcona jest Poznaniowi i Powszechnej Wystawie Krajowej.

Serja III zawiera m. in. widoki z wnętrza zakładów w Chorzowie, portret Kazimierza Pułaskiego z powodu 150-ej rocznicy jego śmierci, widoki z wnętrza kopalni węgla, z Huty Królewskiej i t. p.

W serji IV znajdujemy widoki z Uniwersytetu Wileńskiego, widoki z mennicy, autoportret Malczewskiego, portret Elizy Orzeszkowej z powodu odsłonięcia w Grodnie pomnika wielkiej pisarki.

Serja V poświęcona jest Włochom, jako ognisku kultury i najcenniejszemu skarbcowi sztuki.

W serji VI znajdujemy znowu dużo obrazów treści historycznej, obraz

religijny „W stajence" oraz fotografje z rewji wojskowej w Warszawie w dniu 11 listopada 1929 r.

Serja VII jest bogato zaopatrzona w fotografje różnych typów aparatów lotniczych i w zdjęcia lotnicze z powodu 10-letniego okresu czasu od wprowadzenia w Polsce stałej komunikacji lotniczej i rosnącego z roku na rok zainteresowania lotnictwem wśród młodzieży i dzieci; podany jest w tej serji także cykl „Lituanji" Grottgera w związku z rocznicą powstania styczniowego.

Serja VIII, z powodu przypadającej w lutym 10-ej rocznicy odzyskania morza, poświęcona jest całkowicie Pomorzu i morzu polskiemu, mamy więc tu m. in. widok portu w Gdyni, łuszczarnie ryżu w Gdyni, widok na jezioro w Kartuzach, Ratusz w Chełmnie, Gołub, Ratusz w Toruniu, Bramę Mostową w Toruniu, Kościół św. Jakóba w Toruniu i inne. Zdjęć do tej serji dostarczyły Redakcji Wydział Kultury i Oświaty Magistratu m. Torunia, Towarzystwo Naukowe w Toruniu oraz Redakcja „Słowa Pomorskiego".

W serji X znajdujemy m. in. reprodukcję pięknego obrazu Hofmanna „Ojcze, odpuść im...", reprodukcję rzeźby Michała Anioła „Matka Boska Bolesna" w związku z Wielkim Tygodniem, kilka obrazów historycznych, jak portrety (tak rzadko spotykane dziś w sprzedaży) Chodkiewicza, Żółkiewskiego, Bohdana Chmielnickiego, Elekcja na Woli, Bitwa pod Cecorą, nadto z powodu przypadającej w czerwcu 400 rocznicy urodzin Jana Kochanowskiego mamy reprodukcję drzeworytu Kossaka „Jan Kochanowski pod lipą układa tren X", reprodukcję obrazu Matejki „Jan Kochanowski nad zwłokami Urszulki" i inne.

Wreszcie serje IX i XI poświęcone są ochronie przyrody i zawierają krajobrazy z Tatr, Pienin, Polesia, Puszczy Białowieskiej i gór Świętokrzyskich. Do serji XI (maj 1930) dołączone jest treściwe wyjaśnienie, dlaczego mamy ochraniać przyrodę, i podane książki o ochronie przyrody.

W czerwcu miała się ukazać serja obrazów, przeznaczonych dla najmłodszych dzieci, wstępujących we wrześniu do szkoły.

Do każdego obrazka dodawane są krótkie, treściwe wyjaśnienia.

Cena każdej serji wynosi w prenumeracie 2 zł., w pojedyńczej sprzedaży 3 zł.

Dzięki tak pożytecznemu w treści, pięknemu w formie i bardzo taniemu w cenie wydawnictwu wszystkie szkoły w Państwie Polskiem mają możność zaopatrywania się w obfite pomoce do nauczania przyrody, geografji, krajoznawstwa, do nauki religji, do pogadanek, a przedewszystkiem do historji, która w wielu szkołach prowadzona jest jeszcze bez najniezbędniejszych pomocy, a do której „Ilustracja Szkolna" dostarcza wyjątkowo dużo wybranego i dobranego materjału.

„Ilustracja Szkolna" powinna zatem znaleźć się w każdej szkole, bo trudno sobie wyobrazić, aby tak nieznaczna suma, mianowicie 20 zł. za 10 zeszytów rocznie, nie znalazła pokrycia w budżecie szkoły. Wartość

„Ilustracji" oceniło już należycie wiele szkół w kraju. Ocenili ją także i sprytni przekupnie, którzy, prenumerując „Ilustrację" rzekomo dla szkoły, sprzedawali następnie poszczególne obrazki po 1 zł.

Administracja posiada na składzie mocne ramki kartonowe do „Ilustracji", w których można zmieniać obrazki. *R.*

Z CZASOPISM ZAGRANICZNYCH

Revue Internationale du Cinéma Educateur.

Międzynarodowy Instytut Kinematografji Kształcącej w Rzymie, będący organem Ligi Narodów [1], wydaje od 1929 r. miesięcznik, który ze względu na swój charakter międzynarodowy ukazuje się stale w pięciu językach (francuskim, angielskim, niemieckim, włoskim i hiszpańskim). Należy zaznaczyć odrazu, że do zagadnień „kinematografji kształcącej" zalicza redakcja nietylko kwestje wychowawczo-szkolne, dotyczące dzieci i młodzieży, ale wszelkie problemy, związane z wpływem kulturalnym kina na szerokie masy społeczne. Obok spraw, odnoszących się do wychowawczych funkcyj filmu i jego zastosowania do nauki szkolnej, znajdujemy tedy w Międzynarodowym Przeglądzie Kinematografji Kształcącej artykuły o znaczeniu socjalnem i moralnem kina, o jego wpływie kształcącym na masy, o jego stronie psychologicznej i prawnej. W numerach dotychczasowych znajdowały się prace, dotyczące wszystkich tych zagadnień. Obecnie zapowiada redakcja numery specjalne: i tak majowy będzie poświęcony propagandzie filmowej higjeny i opieki społecznej; lipcowy — zagadnieniom ściśle pedagogicznym (szkolnym); wrześniowy — zastosowaniu kina do naukowej organizacji pracy i zawodów specjalnych i t. d.

Mamy przed sobą cztery pierwsze numery tegoroczne (styczniowy, lutowy, marcowy i kwietniowy). W numerze styczniowym Ryszard Muckermann oświetla stosunek katolicyzmu do kinematografji: stosunek ten, z początku niechętny, uległ obecnie zmianie, gdyż decydujące sfery katolickie zrozumiały doniosłą rolę, jaką odgrywa kino w życiu współczesnem, oraz wpływ jego na masy; ponieważ wpływ ten może być albo bardzo dodatni albo bardzo ujemny, chodzi o zwalczanie filmów z punktu widzenia ideologji katolickiej szkodliwych. — Prof. Konst. Kiricescu, dyr. dep. szkolnictwa średniego w rumuńskiem Min. Oświaty, informuje o stosunkach kinematograficznych w Rumunji i o ingerencji rządu (cenzurze). — G. A. Witt, dyr. dep. szkolnictwa ludowego w austrjackiem Min. Oświaty, pisze o potrzebie tworzenia zbiorów i katalogów filmowych oświatowych we wszystkich krajach. — W dziale „Studja i ankiety" znajdujemy w artykule p. t. „Kino a dzieci" wiadomości o ankiecie kinowej wśród dzieci w Rosji, z których prawie

---

[1] Zob. Oświata i Wychowanie, 1930, zesz. 3, str. 265.

trzecia część była bezdomnemi włóczęgami: okazuje się, że najmniej podobały się filmy naukowo-oświatowe, co zresztą stwierdzono i w innych, bardziej kulturalnych, krajach. Należy z tego wysnuć wniosek, że wspomniane filmy dopiero szukają swej drogi. — Z kroniki dowiadujemy się, że w Czechosłowacji Ministerstwo Oświecenia zarządziło sprawdzenie całego materjału filmowego w państwie celem ustalenia listy filmów, nadających się do użytku szkolnego; że bułgarskie Ministerstwo Oświecenia przygotowało projekt dekretu o obowiązkowem stosowaniu kinematografji do nauki szkolnej; że Oslo jest pierwszem w Europie miastem, gdzie posługiwanie się filmem dydaktycznym w szkołach jest obowiązkowe; że w kinematografach wiedeńskich wyświetla się co tydzień filmy, odpowiadające programowi nauki w szkołach; że wiele szkół w Dreźnie posiada własne aparaty kinowe i że 32 nauczycieli wyspecjalizowało się w wyświetlaniu filmów.

Z pośród artykułów, zamieszczonych w numerze lutowym czasopisma, zwraca uwagę studjum C. J. North'a o filmach kulturalno-oświatowych w Stanach Zjednoczonych. Zaznaczywszy, że statystyki amerykańskie podają niewiele o produkcji, rozchodzeniu się i wyświetlaniu wymienionych filmów, autor informuje m. in., że w najbliższym czasie zostanie rozesłany kwestjonarjusz do około 20.000 szkół wszystkich rodzajów, dzięki czemu ustali się dane co do stosowania kinematografu w nauce szkolnej i co do możliwości na przyszłość; w każdym razie stosuje się go już w wielu szkołach, np. w Detroit szkoły publiczne rozporządzają przeszło 300 aparatami. Autor proponuje wkońcu międzynarodową wymianę filmów kulturalno-oświatowych. — Dr. B. J. Gastelum, b. minister oświecenia meksykański, w artykule o filmowej propagandzie higjeny wykazuje, że filmy propagandowe nie powinny mieć nazewnątrz charakteru ściśle naukowego, gdyż to nie wywiera wpływu na masy, lecz winny odznaczać się akcją jak najbardziej zajmującą o tendencji ukrytej. W Meksyku propaganda uświadamiająca w dziedzinie chorób wenerycznych wydała znakomite rezultaty. — W dziale „Studja i ankiety" znajdujemy obszerny komunikat o kinematografji kulturalno-oświatowej w Polsce z dobrze zestawionemi informacjami o działalności polskich czynników rządowych i społecznych na tem polu. W równie obszernej, jak sam komunikat, nocie od redakcji, redakcja po stwierdzeniu, że jest to oficjalny komunikat rządu polskiego, wyraża najwyższe zadowolenie z powodu nader interesujących informacyj i doskonałych rezultatów, jakie Polska osiągnęła w omawianej dziedzinie; do najcenniejszych rezultatów redakcja zalicza wynalezienie aparatu do wyświetlania filmów w okolicach niezelektryfikowanych oraz plan propagandy rolniczej przy pomocy kinematografów wędrownych (na samochodach). — W tym samym dziale zamieszczono ponadto komunikat o filmowej propagandzie higjeny w Polsce [1].

---

[1] W jednym z następnych zeszytów zamieścimy artykuł sprawozdawczy o działalności Instytutu Kinematograficznego w Warszawie. (Przyp. red.).

W numerze marcowym Maurycy Rouvroy, prof. psychjatrji pedagogicznej w Wyższym Instytucie Pedagogicznym w Brukseli, przedstawia kwestjonarjusz w sprawie wpływu kina na młodzież, który ułożył na zaproszenie Międzynarodowego Instytutu Kinematografji Kształcącej. Jak stwierdza sama redakcja, kwestjonarjusz ten uwzględnia zbyt wyłącznie kwestje fizjologiczne, a za mało — kwestje socjologiczne i pedagogiczne. — Helena Burniaux, inspektorka szkolnictwa powszechnego w Belgji i asesorka Komisji doradczej opieki nad dzieckiem przy Lidze Narodów, zarzuca kwestjonarjuszowi zbytnią naukowość medyczną a pomijanie strony ludzkiej i żywotnej zagadnienia. — Ewa Elie występuje ostro przeciw filmom „uświadamiającym" (z dziedziny seksualnej), które, jej zdaniem, są tylko obliczone na najniższe instynkty mas, a mogłyby być demonstrowane co najwyżej słuchaczom medycyny. Redakcja, która solidaryzuje się ze stanowiskiem autorki, nie ma widocznie wyrobionego w tej sprawie zdania, skoro w zeszycie poprzednim ogłosiła, jak widzieliśmy, artykuł, stwierdzający doskonałe wyniki, jakie osiągnęła w Meksyku propaganda w dziedzinie walki z chorobami wenerycznemi właśnie przy pomocy tego rodzaju filmów. — Juan de Hinojosa stwierdza, że filmy dla dzieci dotychczas właściwie nie istnieją. Trzeba je stworzyć, i to nie tylko obrazy dydaktyczne, ale przedewszystkiem rozrywkowe. Autor wskazuje na wielką ilość odpowiednich tematów, jak bajki o Tomciu Paluchu lub Kopciuszku, jak — dla starszych — „Robinson Kruzoe" czy „Piętnastoletni kapitan", jak wreszcie materjał z dziejów ojczystych i z biblji. Przy pomocy takich filmów należy wszczepiać dzieciom zasadnicze ideały etyczne. — W dziale „Studja i ankiety" podaje redakcja tekst ciekawego kwestjonarjusza w sprawie stosunku młodzieży do kina i znaczenia tegoż w wychowaniu. Kwestjonarjusz ten został przez Międzynarodowy Instytut Kinematografji Kształcącej rozesłany do szkół włoskich, w najbliższym zaś czasie zostanie rozesłany do szkół francuskich.

Numer kwietniowy przynosi dwa artykuły o filmie dźwiękowym oraz naszkicowany przez prof. Oskara Haleckiego projekt filmu o Mistrzu Twardowskim (z pięknemi zdjęciami widoków Krakowa i z portretami Zygmunta Augusta, Bony i Barbary). — Prof. Eug. Schöber przedstawia dorobek Austrji na polu kinematografji szkolnej: ruch ten, rozpoczęty już w r. 1905, rozwinął się bujnie w r. 1923, kiedy nauczycielstwo, pracujące w tej dziedzinie, stowarzyszyło się w Związek, wsparty od r. 1926 przez Kinematograficzną Ligę Szkolną, która przystąpiła nawet do nakręcania filmów szkolnych. Wreszcie w r. 1928 powstało specjalne Seminarjum Kinematograficzne. Przy wyświetlaniu filmów, związanych z programem nauki, łączy się w jednej sali kilka szkół, znajdujących się w tej samej dzielnicy. Dyrekcje każdej grupy szkół ustalają wspólny program filmów na cały trymestr zgóry. W ubiegłym roku szkolnym urządzono w Wiedniu 400 seansów, w których wzięło udział 100.000 młodocianych widzów. — W raporcie

w sprawie kinematografji dziecięcej, złożonym przez Instytut Kinematografji Kształcącej Międzynarodowemu Komitetowi Opieki nad Dziećmi przy Lidze Narodów, znajdujemy twierdzenie, że warunkiem powodzenia filmów dla dzieci i młodzieży jest unikanie w nich cech wyraźnie „dziecinnych", które właśnie odstraszają młodocianych widzów. — Dr. Juan Dominguez Berrueta, profesor Narodowego Instytutu Nauczania w Salamance, rozwija słuszną tezę, że reakcja przeciw dawnemu hasłu: „nauka jest torturą" nie powinna doprowadzać do drugiej skrajności: „nauka jest zabawą". Odnosi się to szczególnie do bezkrytycznego stosowania w szkole filmu. Pedagodzy, posługujący się kinematografją, muszą dobrze uważać, ażeby lekcja przy pomocy filmu nie przeobraziła się w rodzaj widowiska pirotechnicznego, na które młodociany umysł nie reaguje czynnie, lecz przemienia się sam w bierny ekran. Ostrożność obowiązuje tu tem więcej, że znane są ujemne wpływy filmu na system nerwowy dziecka.

Czasopismo przedstawia się zatem ciekawie. Obejmując nader szeroki zakres kwestyj, potrafiło ustrzec się rozproszenia, a zapowiedziane numery specjalne wzmogą jeszcze jego wartość i zainteresują każdego, komu nie są obojętne sprawy znaczenia kinematografji dla oświaty i wychowania.

Dr. I. W.

Zagadnienie oceny i klasyfikacji szkolnej.

W związku z przekształcaniem dotychczasowej szkoły encyklopedycznej w szkołę wychowującą i usamodzielniającą zmieniają się zwolna poglądy na ocenę ucznia, na sposoby i wartość klasyfikacji szkolnej oraz wartość i charakter świadectwa szkolnego. W czasopiśmiennictwie niemieckiem można od kilku lat notować coraz liczniejsze i energiczniejsze z roku na rok głosy, żądające reformy w tej dziedzinie.

Głosy te zgodne są w tem, że ocena ucznia jest rzeczą konieczną w szkole z szeregu względów: przedewszystkiem ma ona pewne znaczenie dla samego ucznia, któremu może uprzytomnić stan jego umysłowości oraz kierunek i stopień uzdolnień i ich rozwoju; dla jego rodziców, zainteresowanych postępem dziecka; dla szkoły samej, dążącej w interesie społeczeństwa do odpowiedniego doboru uczniów dla klas wyższych i szkół wyższego stopnia; dla nauczyciela wreszcie, któremu daje mniej więcej miernik owocności jego pracy. Czynność oceniania jest jednak zarazem najprzykrzejszym i najcięższym obowiązkiem w życiu sumiennego i sprawiedliwego nauczyciela, normując w poważnej mierze jego stosunek do młodzieży, rodziców, kolegów, władz i społeczeństwa [1].

[1] Należy tu przypomnieć artykuł Zygm. Sikorskiego w „Muzeum" z r. 1923, p. t. „O t. zw. klasyfikacji szkolnej słów kilka", w którym autor stwierdza: „W ujemnej klasyfikacji i w klasyfikacji wogóle należy może

Jak niedoskonały jest obowiązujący obecnie w różnych odmianach oficjalny system oceniania ucznia, dowodzą choćby ciągłe dyskusje nauczycieli i rodziców na ten temat, ciągłe utyskiwania na „niesprawiedliwość", ciągłe „reformy" przepisów klasyfikacyjnych i formularzy świadectw. Podczas gdy jedni uważają sztywny system kilku not (cenzur), w których należy wyrazić ocenę ucznia, za krępujący nauczyciela i żądają swobodnej charakterystyki ucznia oraz ogólnej tylko oceny na świadectwie, czy uczeń jest uzdolniony czy też nie, to drudzy żądają powrotu do większej liczby not, by łatwiej i sprawiedliwiej wyrazić różne odcienie oceny. Nowoczesny nauczyciel bierze pod uwagę, że szkoła ma do czynienia nie z martwemi przedmiotami, któreby można objektywnie „ocenić", lecz z żywymi młodymi ludźmi. Życie nie znosi szablonu, reguły, przepisu i strychulca. Jest ono rwące, różnorodne i różnobarwne. Nauczyciel, stojący wśród potoku młodego życia, nie może pomijać psychologicznych motywów działania i postępowania swych uczniów, a nie pomijając ich, nie jest, oczywiście, w stanie ująć osobowości ucznia w szablon kilku cenzur. „Przecież i sąd stoi dziś na stanowisku, że przy ocenie postępowania oskarżonego należy wziąć pod uwagę momenty natury psychicznej, tem bardziej nie można zaprzeczyć słuszności i konieczności takiego nastawienia przy ocenie indywidualności i postępowania młodych, rozwijających się ludzi" [1].

Główna trudność sprawiedliwej i trafnej oceny ucznia leży w tem, że wśród setek uczniów w szeregu lat swej działalności nie znajdzie nauczyciel dwóch takich samych indywidualności uczniowskich, i w tem, że

---

szukać głównie rozdźwięku pomiędzy domem, nawet inteligentnym i znającym się trochę na szkole, a szkołą". I po charakterystyce obecnego stanu egzaminowania z notesem w ręku oraz niemożliwości sprawiedliwej oceny przy klasyfikacji, dochodzi do wniosku: „Stan idealny byłby bez klasyfikacji". Ponieważ taki przewrót byłby narazie niemożliwy, stawia wniosek ograniczenia 6 okresów do 4 okresów konferencyjnych (co już nastąpiło) z jednorazowem wydawaniem świadectw z końcem roku.

„O klasyfikacji i świadectwach" pisze też w „Muzeum" (1928, str. 149—152) Karol Zagajewski, uważając klasyfikację za zadanie drugorzędne szkoły, niemniej jednak za „niezbędną w warunkach obecnych". Autor dochodzi do postulatu szczegółowego świadectwa, dającego nietylko stopnie, ale i charakterystykę ucznia. Co do stopni, to proponuje znaczne rozszerzenie skali drogą podziału jej na 50 stopni (!), „które znakomicie wystarczą na zindywidualizowanie ocen całej klasy". (Liczby od 1 do 5 z dziesiętnemi, przyczem 1 oznaczałoby „źle", 5 „b. dob.", 3,5 „średnio").

[1] Leopoldine Dunkler, „Wert und Bedeutung der Notenbeurteilung" w „Die Quelle", 1928, str. 611—618. Uwagi na marginesie dyskusyj przeprowadzonych na powyższy temat w wiedeńskich „Bezirkslehrerkonferenzen" w ciągu roku 1928/29.

jeden i ten sam uczeń stale się zmienia. Ocena więc musi być indywidualna, dla każdego ucznia zosobna, przyczem jednak należy wziąć pod uwagę, że ocena dzisiaj słuszna, może okazać się mylną już po trzech miesiącach.

Dotychczasowy sposób oceny wychodzi z założenia, że się ocenia przedewszystkiem ucznia, a więc dziecko, które tyle a tyle musi się nauczyć i umieć, aby odpowiedzieć minimalnym wymaganiom danego stopnia nauczania. Nauczyciel ma tylko ocenić, o ile uczeń postąpił w swych wiadomościach (postęp), a całą ocenę charakteru i postępowania, uzdolnień i zamiłowań zaniedbuje się, ograniczając się zwykle do noty ze „sprawowania się" i ewentualnie „pilności".

Jeśli jednak staniemy dzisiaj na stanowisku, że wobec zmiany stosunków gospodarczych, społecznych i kulturalnych oraz spowodowanego tem rozluźnienia życia rodzinnego szkoła objęła funkcje wychowawcze, to nauczyciel musi oceniać dziecko już nietylko jako ucznia, lecz i jako rozwijającego się człowieka. Musi go oceniać jako wychowawca. W nowej szkole zmienia się więc zasadniczo znaczenie, treść i wartość oceny [1].

Ocena pracy uczniowskiej w sposób bezwzględnie objektywny przy dzisiejszym systemie cenzur jest rzeczą niemożliwą. Dowodem tego są fakty notoryczne, że jedną i tę samą pracę uczniowską najróżniej oceniają różni nauczyciele [2]. Ocena bowiem jest subjektywna, zależna od subjektywnego nastawienia każdego wobec danej pracy i od subjektywnego zapatrywania na wartość poszczególnych cenzur [3]. Specjalnie chwiejne i niemiarodajne są oceny prac domowych uczniów, pracujących w różnych warunkach, oraz prac i odpowiedzi przy egzaminach, przy których uczniowie różnie reagują. Zupełnie słusznie podkreśla więc jeden z pedagogów austrjackich [4]: „Es muss für den Lehrer von ausschlaggebender Bedeutung sein, wie sich ein Schüler zu einer Arbeit stellt, wie er sich alles einteilt, überlegt und schliesslich, wie er etwas fertigbringt, welche Arbeit er geleistet hat... „W i e", also Funktion, Vorgang, Geschehen soll beurteilt werden, nicht

---

[1] Ludwig Buckeley, „Schülerqualifikation" w „Schulreform", 1927, str. 251—262.

[2] Por. W. Döring, Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers. Leipzig, Quelle und Meyer, 1926.

[3] „Podstawy psychologiczne klasyfikacji szkolnej" rozważa w krótkim szkicu St. Wolfsthal w „Muzeum", 1928, str. 57—59, stwierdzając, że ocena w szkole nie może być objektywna, gdyż działają na nią pewne wpływy, jak: autorytet władzy lub pewnych osób, zapatrywania religijne i narodowościowe, przekonania partyjne i stosunki partykularne, nepotyzm w różnych formach, wreszcie sympatje i antypatje. „Taka mała nota — a jednak przechodzi przez tak różne filtry i alembiki".

[4] Hans Handl, „Für die Neugestaltung der Beurteilung der Schüler und ihrer Leistungen", „Die Quelle", 1930, Nr. 5, str. 543—551.

nur und in erster Linie das „W a s" ". Chodzi więc o to, by ocena kierowała się nastawieniem ucznia wobec pracy i dziedziny danego przedmiotu, a nie polegała na reprodukcji wyuczonego pamięciowo materjału, na szczęśliwie danych odpowiedziach na pytania i t. p. Nie można porównywać przy ocenie jednego ucznia z drugim, lecz raczej to, co uczeń daje, z tem, co wedle swych uzdolnień dać może. Oczywiście, takie stanowisko jest słuszne tylko wtedy, jeśli wraz z autorem przyjmujemy, że nowa szkoła nie stawia sobie za cel podania takiej a takiej ilości materjału (Stoffziele), lecz raczej rozwój i kształcenie zdolności indywidualnych przez pewien materjał (Bildungsziele). „Vom Kinde aus regelt sich unser neues Lehren". A jeśli taki stosunek do nauczania i dziecka przyjmiemy za podstawowy w nowej szkole, to noty zupełnie nie są w stanie wyrazić ani pracy ucznia, ani pracy nauczyciela, ani tem bardziej pracy i zdobywanych wartości społeczności szkolnej, tworzonej przez uczniów danej klasy wraz z nauczycielem.

Autor rozpatruje jeszcze, czy istniejący szablon świadectw z pewną ilością not jest komuś potrzebny. Uważa, że dla szkoły owe liczne noty są zupełnie bezwartościowe, albowiem, czy uczeń jest dojrzały do wyższego stopnia, czy nie, to da się stwierdzić łatwo na podstawie pracy szkolnej u poszczególnych nauczycieli, jego zachowania się, ustosunkowania się do poszczególnych dziedzin i t. p. Każdy nauczyciel wie po pewnym czasie doskonale, którzy uczniowie wybijają się, którzy są przeciętni, a którzy są słabi i niezdolni. Takie ogólne oceny są dla szkoły zupełnie wystarczające. A dziecko nie potrzebuje 10-krotnego stwierdzenia, że uczy się bardzo dobrze, czy dobrze, albo tyleż razy, że nie odpowiada wymaganiom szkolnym. Rodzice mieliby też więcej pożytku z charakterystyki słownej, odnoszącej się do uzdolnień, charakteru, sposobu myślenia i pracy dziecka, aniżeli z martwych, nic nie mówiących not. A samo praktyczne życie także nie pyta o szczegóły pracy szkolnej. Jeżeli takich szczegółowych określeń okaże się potem potrzeba, to wtedy jest miejsce i czas, by się o tych specjalnych wiadomościach młodego człowieka w jakiejś formie (egzaminu, praktyki etc.) przekonać. Dla życia wystarcza więc również ogólna ocena w formie charakterystyki. Autor stawia w konkluzji swoich wywodów następujące wnioski konkretne: 1. Dziecko należy zasadniczo traktować w szkole jako całego człowieka i oceniać wobec tego charakterystyczne cechy jego indywidualności. 2. Ogólne wrażenie, jakie odnoszą wszyscy nauczyciele dziecka po dokładniejszej jego obserwacji, ujmuje się w ogólną ocenę, w której to, co jest charakterystyczne dla danego dziecka, zostaje wyrażone w formie pozytywnej tak, aby dały się stąd wyciągnąć wskazówki dla dalszych wychowawczych i instrukcyjnych zabiegów. Do ogólnej charakterystyki dołącza się ogólną ocenę pracy dziecka, którą uzupełnia się na końcu roku decyzją, czy dziecko może pójść wyżej, czy też nie. Dla tej ogólnej oceny można używać dotychczasowej skali not. 3. Noty po-

szczególne daje się tylko w tych wypadkach, w których potrzeba stwierdzenia pewnych odchyleń od ogólnej oceny. 4. Ogólną ocenę pracy dziecka przesyła się rodzicom raz lub dwa razy do roku w formie listu lub świadectwa, przyczem udziela się im wskazówek co do dalszego kształcenia dziecka. 5. Owocniejsze, niż wszelkie pisemne zawiadomienia są ustne rozmowy nauczyciela z rodzicami i z dziećmi. 6. Wnioski te dadzą się tylko wtedy urzeczywistnić, kiedy najwyższa liczba młodzieży w klasach wyniesie 30, a najsłabsi uczniowie zostaną przekazani specjalnym szkołom dla umysłowo słabo rozwiniętych.

W podobnym kierunku idą wywody wielkiego pedagoga mannheimskiego, twórcy znanego powszechnie „systemu mannheimskiego", Ant. Sickingera w artykule ogłoszonym w czasopiśmie wiedeńskiem „Die Quelle" [1].

Stwierdza on, że dotychczas najlepiej jeszcze, mimo różnych innych czynników, potrafi ocenić dziecko nauczyciel, mający z niem przecież do czynienia przez długi czas i w różnych okolicznościach. Szkoła powinna jednak ułatwić nauczycielowi poznanie, a tem samem i trafną ocenę każdego poszczególnego dziecka. Jako jeden ze środków, ułatwiających to nauczycielowi, poleca autor (na podstawie doświadczeń poczynionych w szkolnictwie mannheimskiem) dzielić od czasu do czasu klasy na mniejsze oddziały tak, aby nauczyciel miał na pewnych godzinach w tygodniu tylko pewną część klasy i mógł się wtedy dziećmi tego oddziału bliżej zająć (Abteilungsunterricht). Jako drugi środek w tym kierunku zaleca usuwanie z klasy dzieci zbyt powolnie umysłowo pracujących i nauczanie ich w osobnych klasach (Förderklassen). Odnosi się to zwłaszcza do szkoły podstawowej (Grundschule). W Mannheimie dał ten system dobre wyniki. Oczywiście, zasadniczym warunkiem trafnej oceny pozostaje głębsze psychologiczne wykształcenie nauczyciela oraz odpowiednie nastawienie na duszę dziecka, którą musi wpierw zrozumieć, nim się zajmie jej kształceniem.

Ale i możność trafnej oceny przez nauczyciela ma swoje granice. Jest nią przedewszystkiem sama osobistość nauczyciela, oceniającego, oczywiście, subjektywnie, choćby pragnął jak najobjektywniej ocenić. Do takiej subjektywnej oceny powinien się przyłączyć jeszcze jakiś miernik objektywny dla jej uzupełnienia i ewentualnej korektury. Taki miernik możemy znaleźć w środkach, dostarczanych nam przez psychologję eksperymentalną, a mianowicie w testach czyli próbach, zapomocą których możemy objektywnie badać uwagę, inteligencję, sposób myślenia i t. p. Oczywiście, testy mają swoje słabe strony. Nie potrafią one np. uchwycić sfery woli, cech charakteru, które poznaje się po dłuższej obserwacji, wogóle głębszych pokładów duchowych. Pewnem uzupełnieniem więc tego środka może być

---

[1] A. Sickinger, „Aus der Praxis neuzeitlicher Begabungsdiagnose in der Schule", „Die Quelle", 1930, Nr. 1, str. 37—49.

metoda psychograficzna, polegająca na notowaniu poszczególnych zaobserwowanych cech duchowych w karcie indywidualności, odpowiednio grupującej pewne pytania, na które nauczyciele odpowiadają swojemi zapiskami. Takie zapiski nie dają jeszcze obrazu duchowej struktury danej jednostki dziecięcej. Może ją dać dopiero przez psychologa szkolnego lub wychowawcę na podstawie tych zapisków, testów i osobistej obserwacji ułożona syntetyczna charakterystyka dziecka. Ta psychologiczna metoda badania uzdolnień dzieci została, jak przytacza autor, zastosowana najpierw dla selekcji negatywnej, a więc przy skierowywaniu dzieci spóźnionych w rozwoju do klas i szkół dla nich przeznaczonych, potem już dla selekcji pozytywnej, np. w Berlinie do t. zw. szkół dla uzdolnionych (Begabtenschulen), następnie w Hamburgu pod kierownictwem prof. W. Sterna celem wyznaczenia językowo uzdolnionych do t. zw. „fremdsprachige Klassen" oraz przy selekcji absolwentów szkoły powszechnej do szkoły średniej. Ostatnio zarządzono w Prusach, aby przy egzaminach wstępnych różnego rodzaju używano także metod psychologicznych. Najszerzej stosuje się te psychologiczne metody oceny w miejskiem szkolnictwie powszechnem w Mannheimie pod kierunkiem samego Sickingera. Tu współpracuje ze szkolnictwem miejskiem specjalny psycholog szkolny, a dla udoskonalenia metod oceny opracowano cały system kontrolny, przy pomocy którego można stwierdzać trafność wydanych ocen. Na te oceny więc składają się w tym systemie: a) subjektywna ocena wyników pracy szkolnej ucznia wyrażona w notach na świadectwie, b) subjektywna ocena uzdolnień ucznia na podstawie obserwacyj przez nauczyciela oraz c) objektywna ocena tych uzdolnień na podstawie testów. Ogólna ocena (Gesamturteil) zostaje umieszczona w świadectwie przy współudziale mannheimskiego Instytutu dla psychologji i pedagogiki.

Autor zaznacza w zakończeniu: „Eine mathematisch sichere Diagnose gibt es... im Menschenleben überhaupt nicht... Somit bleibt bis auf weiteres für die Begabungsdiagnose nur der eine Weg: die grösstmögliche Annäherung an das Idealziel durch ein aus mehreren Methoden kombiniertes Beurteilungsverfahren..."

Ze stanowiska psychologji indywidualnej rozpatruje zagadnienie oceny Elisabeth Bellot w czasopiśmie „Die Neue Erziehung" [1], żądając zupełnego zniesienia not, jako wyrazu oceny: „Gefordert werden muss die völlige Abschaffung einer Bewertung einer geleisteten Schularbeit nach Noten, die Abschaffung der Schulzensur mit der Bewertung der einzelnen Fächer und die Krönung dieses ganzen Systems, die Abschaffung der abgelegten Prüfung mit „Mit Auszeichnung", „Gut" usw." Zniesienie tych wszystkich środków starej szkoły przyczyni się, według autorki, do oczyszczenia

---

[1] Elis. Bellot, „Die Erziehung in der höheren Schule", „Die Neue Erziehung", 1928, str. 690—698.

atmosfery szkolnej, a powinno być pożądane tak przez rodziców, którzy w inny sposób mogą uzyskać kontrolę pracy szkolnej swych dzieci, jak i nauczycieli, którzy z lekkiem sercem mogą zrezygnować z not, jako bicza lub środka pobudzania ambicji dzieci. Środek ten bowiem raczej działa ujemnie, wywołując w młodzieży stałą obawę i troskę, który to nastrój osłabia wolę i przyczynia się do wytwarzania się poczucia małowartościowości. Nota przeszkadza uczniowi w nabyciu wiary w swoje zdolności, jeśli np. nauczyciel musi pod zadaniem napisać notę niedostateczną, gdyż nie odpowiada ono jeszcze wymaganiom danego poziomu, chociaż uczeń pracuje i stara się. Trudno go wtedy przekonać o tem, że mimo tej noty, uznaje się jego pracę. Nota go zniechęca. Czy bez tej noty nie byłoby lepiej? Czy nie zastąpiłaby jej zupełnie dobrze krótka charakterystyka pracy ze słowem zachęty do dalszej? Znika tu także niebezpieczny moment porównywania swych not przez uczniów między sobą, powodujący również depresję i zniechęcenie u tych, którzy w stosunku do innych mają niższe noty, niekoniecznie nawet niedostateczne. Niezdrowa ambicja osiągnięcia noty „bardzo dobrej", tak częsta zwłaszcza u dziewcząt, powoduje zdenerwowanie już wtedy, kiedy się otrzymało tylko „dobrze" i t. d. Psychologja indywidualna wskazuje tu wyraźną drogę, którą należy pójść, by tych wszystkich niekorzystnych objawów uniknąć. Drogą tą jest zupełne zniesienie not, a zastąpienie ich charakterystyką słowną, opierającą się na wniknięciu w psychikę dziecka.

Warto wreszcie przytoczyć jeszcze dwa głosy o świadectwach szkolnych. Jednym z nich jest głos znanej w Niemczech działaczki na polu pedagogiki Marty Muchow w poważnem postępowem piśmie nauczycielskiem „Hamburger Lehrerzeitung" [1]. Autorka określa świadectwo szkolne w dzisiejszej jego formie za przeżytek z epoki martwego systemu szkolnego, który bezpowrotnie znikł. Zmieniły się wszystkie pojęcia z zakresu nauki i wychowania, ten jeden przeżytek jeszcze się utrzymuje. Pewien postęp oznacza nowa forma świadectwa dla szkół powszechnych (Grundschule), wprowadzona ostatnio w Hamburgu przez władze szkolne. W świadectwie tem znajdują się obok not uwagi, odnoszące się do pracy, uzdolnień i charakteru dziecka. Autorka widzi w tem jednak pewne niebezpieczeństwo dla dziecka, któremu niepochlebne uwagi w świadectwie mogą szkodzić w życiu praktycznem. Proponuje więc ograniczyć je do uwag, charakteryzujących nie dziecko, lecz jego stosunek do pracy, do świata, do ludzi, a więc poczucie obowiązku, sposób pracy, zdolność obserwacji, zdolność myślenia i abstrakcji, stanowisko wobec społeczności. „Psychologische Bemerkungen sollten nicht das Kind charakterisieren, sondern nur die Auseinandersetzung des Kindes mit der Umwelt im Bildungszusammen-

[1] Martha Muchow, „Zur Problematik der Zeugnisgestaltung", „Hamburger Lehrerzeitung", 1930, Nr. 9.

hange aufzeigen, sollten demnach bloss die Leistungscharakteristik und -analyse enthalten... Das Zeugnis sollte sagen, was das Kind bereits kann, nicht aber das, was nicht geleistet wurde".

Drugi głos w tej sprawie pochodzi z Austrji. W formie tez do dyskusji porusza to zagadnienie Anton Tesarek w czasopiśmie „Die sozialistiche Erziehung" [1]. Tezy te brzmią następująco: 1. Świadectwo szkolne jest w dzisiejszej swej formie niewystarczające. Z not bowiem nie są widoczne owe siły i przeszkody, które wpływają tak decydująco na prace uczniowskie. Świadectwo ma dzisiaj raczej charakter nagrody lub kary, a mniej oceny. 2. Świadectwo działa niepedagogicznie. Wytwarza się bowiem karjerowiczostwo, niezdrowe współzawodnictwo, pogoń za notą. Nie uwidocznia się wewnętrzny związek między pracą ucznia, koniecznością nauki a wynikami nauki. Walka o noty wpływa szkodliwie na ducha społeczności szkolnej. Zasady oceny ucznia są zbyt różnorodne, by mogły być niewzruszone i sprawiedliwe. Albo porównywa się wyniki pracy jednego ucznia z wynikami drugiego, albo też ustala się opinja o uczniu i wpływa potem stale na ocenę jego, albo też porównywa się wyniki pracy z żądanymi przez program. Za to zbyt mało uwzględnia się zainteresowanie, pilność, otoczenie i jego wpływy. Niema możności rekursu: nota jest nieodwołalna. O znaczeniu moralnem czy społecznem not niema mowy. 3. Nota z pilności jest bezwartościowa, albowiem nie określa ona, czy dziecko jest leniwe w ogólności, czy też nie chce pracować tylko w pewnych przedmiotach z braku zainteresowania. Tak np. może dziecko zainteresowane w przyrodzie i pracy ręcznej otrzymać złą notę z pilności, jeśli nie odpowiada dobrze z języka ojczystego. Zła nota z pilności szkodzi oczywiście potem w życiu, gdyż leniwych dzieci nie chce się przyjmować do rzemiosła, do handlu i t. p. 4. Nota ze sprawowania jest również bez wartości. Albowiem wypływa ona z oceny wedle starych zapatrywań, które pewne charakterystyczne dla młodego wieku postępki uważają często za błędy charakteru.

Autor żąda wobec tego usunięcia noty z pilności, usunięcia noty ze sprawowania się, usunięcia świadectwa półrocznego; zamiast tego świadectwa wystarczy pisemne zawiadomienie dla rodziców z charakterystyką dziecka. W ocenie końcowej wystarczą trzy noty zamiast obecnych czterech. Obok not powinna być na świadectwie rocznem dokładna charakterystyka ucznia wedle zasad zaprowadzonej w Austrji karty indywidualności (Schülerbeschreibung) [2]. Gmina szkolna lub klasowa powinna mieć w szko-

---

[1] Anton Tesarek, „Für die Reform des Schulzeugnisses", „Die Sozialistische Erziehung", 1930, Nr. 4.

[2] Zob. Anleitung zur Führung der Schülerbeschreibung, wyd. przez Reformabteilung des Oesterr. Unterrichtsministeriums. Deutscher Verlag f. Jugend u. Volk, Wien, 1923.

łach wydziałowych (Hauptschulen) i średnich (Mittelschulen) pewien doradczy głos przy ocenie uczniów.

Oto kilka głosów w sprawie zagadnienia palącego, aktualnego i praktycznego we wszystkich krajach, ważnego dla nauczycielstwa i młodzieży wszystkich szkół, stojącego stale w pewnych okresach szkolnych w ogniu ujemnej przeważnie krytyki całego społeczeństwa. Siłą rzeczy wybija się ono obecnie na plan pierwszy. Nie pomagają półśrodki. Oficjalna pedagogika staje przed ważnem zadaniem zupełnie nowego ujęcia sprawy oceny ucznia w szkole. Zadanie niezmiernie trudne, ale konieczne, o ile wszelkie teoretyczne rozważania pedagogiczne mają naprawdę wejść w stadjum realizacji. *M. Friedländer.*

Z NOWYCH WYDAWNICTW POLSKICH

Organizacja szkół zawodowych żeńskich. (Projekt). — Ministerstwo W. R. i O. P. — Druk Szkoły Przemysłu Graficznego w Warszawie. 1930. Str. 50.

Kursy wakacyjne dla nauczycielstwa szkół średnich ogólnokształcących i zakładów kształcenia nauczycieli w r. 1930. (Okólnik Ministerstwa W. R. i O. P. oraz szczegółowy wykaz kursów i wykładających). Ministerstwo W. R. i O. P. Warszawa. Skł. gł. Książnica-Atlas T. N. S. W. 1930. Str. 15.

Kultura wsi. Biuletyn XIII Konferencji Oświatowej poświęconej zagadnieniu kultury wiejskiej w Polsce (Łowicz, 10, 11, 12 stycznia 1930 r.). Warszawa. Wyd. Ministerstwa W. R. i O. P. Skł. gł. Książnica-Atlas. 1930. Str. 186 + 5 nlb.

Gimnazjum im. Sułkowskich w Rydzynie. Rydzyna. Nakł. Fundacji im. Sułkowskich. Rolnicza Drukarnia i Księgarnia Nakł. w Poznaniu. 1930. Str. 31 + 10 fotogr.

Dr. Marjan Wachowski, Prawo odpowiedniości w wychowaniu szkolnem i w oświacie pozaszkolnej. Poznań. Rolnicza Drukarnia i Księgarnia Nakładowa. Skł. gł. w Księgarni św. Wojciecha. 1930. Str. 58 + 1 nlb.

Aleksander Tarnawski, wizyt. szk. Kur. O. S. Pozn. Najważniejsze pomoce przy nauce geografji matematycznej. Część I: Gnomon i jego użycie. Z 15 rys. i 3 tabl. w tekście. — Bibljoteka Geograficzno-Dydaktyczna pod red. St. Pawłowskiego, prof. geogr. Uniw. Pozn. Zesz. 2. — Lwów—Warszawa. Książnica-Atlas. 1930. Str. 65.

KRONIKA

DZIEWIĄTE POSIEDZENIE STAŁEJ KOMISJI MIĘDZYDEPARTAMENTOWEJ

W dniu 20 czerwca b. r. w nowym gmachu przy Alei Szucha 23 odbyło się dziewiąte posiedzenie Stałej Komisji Międzydepartamentowej pod przewodnictwem P. Ministra d-ra Sławomira Czerwińskiego. Przedmiotem obrad był zreferowany przez d-ra Marjana Falskiego projekt t. zw. spisu szkół, mającego objąć w 17 tomach monograficzne dane o stanie szkolnictwa wszystkich typów i stopni, organizacyj oświatowych, instytucyj oświatowych, naukowych i artystycznych na obszarze wszystkich województw Rzeczypospolitej.

Wydawnictwo wymienione byłoby kontynuacją i rozszerzeniem publikacji Ministerstwa p. t. „Szkoły powszechne Rzeczypospolitej Polskiej w r. szk. 1925/26" i składałoby się z dwóch działów: 1) spisu szkół, 2) monografji o stanie oświaty w Polsce.

PRACE NAD PROGRAMAMI SZKÓŁ OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH

W dniu 9 maja b. r. rozpoczął się w Ministerstwie W. R. i O. P. pod przewodnictwem P. Ministra d-ra Sławomira Czerwińskiego, a przy udziale przedstawicieli różnych departamentów, cykl posiedzeń, poświęconych sprawie programów dla szkół powszechnych i klas niższych szkół średnich ogólnokształcących.

Na posiedzeniu w dniu 9 maja ustalono listę zagadnień w związku z wynikami ankiety na temat rozesłanych projektów programowych. W ankiecie brali udział, nadsyłając opinje: Kuratorja Okręgów Szkolnych, organizacje nauczycielskie, towarzystwa naukowo-pedagogiczne i spora liczba osób ze sfer naukowych i nauczycielskich.

Drugie posiedzenie, w dniu 13 maja, poświęcono omówieniu ideowo-wychowawczej strony wymienionych projektów.

Na trzeciem posiedzeniu, w dniu 16 czerwca, omawiano typ redakcyjny programów. Materjały do dyskusji oraz prace szczegółowe przygotowuje Wydział Organizacyjno - Programowy Departamentu Szkolnictwa Ogólnokształcącego, organizując osobne posiedzenia także wewnątrz departamentu.

KONFERENCJA MINISTERJALNA W SPRAWIE SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO

W dniu 28 maja b. r. odbyła się w Ministerstwie W. R. i O. P. specjalna konferencja międzydepartamentowa, zwołana przez Pana Ministra z inicjatywy Departamentu III (Szkolnictwa zawodowego).

Na konferencji tej omawiano projekt pewnych zmian w organizacji szkół zawodowych. Za podstawę obrad służyły dwa referaty, przedstawione przez Departament III. Treścią jednego z nich były zasady organizacji szkolnictwa zawodowego w ogólnem ujęciu tej sprawy, drugi natomiast konkretyzował i rozwijał te zasady w zastosowaniu do szkolnictwa technicznego i rzemieślniczego.

Potrzebę wprowadzenia zmian, projektowanych przez Departament III celem dalszego podnoszenia i usprawniania szkolnictwa zawodowego, stwierdzono już poprzednio na szeregu konferencyj tegoż Departamentu z przedstawicielami poszczególnych gałęzi przemysłu. Zadaniem tych konferencyj, podobnie jak i następnych, które Departament III zamierza w dalszym ciągu organizować, jest nawiązanie bliższego kontaktu ze sferami przemysłowemi i rzemieślniczemi dla tem lepszego dostosowywania szkolnictwa zawodowego do wymogów życia gospodarczego Polski.

Żywa wymiana myśli, obszerna dyskusja i szczegółowe omówienie tez poruszonych w referatach, przyczyniły się do znacznego pogłębienia sprawy i jej wszechstronnego oświetlenia.

Oba referaty, nieco rozszerzone i pogłębione przez referentów, umieszczono na wstępie niniejszego zeszytu.

L. Ch.

NOWY STATUT P. KONSERWATORJUM MUZYCZNEGO

W dniu 17 czerwca r. b. Pan Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego zatwierdził nowy statut Państwowego Konserwatorjum Muzycznego w Warszawie, na mocy którego Konserwatorjum Muzyczne w Warszawie jest Państwową Wyższą Szkołą Muzyczną, w której prócz tej Wyższej Szkoły Muzycznej prowadzone będą: Średnia Szkoła Muzyczna, całkowicie przygotowująca do spełniania zawodu muzyka, i Seminarjum dla nauczycieli muzyki w szkołach średnich ogólnokształcących i seminarjach nauczycielskich. Jednocześnie Pan Minister zamianował pierwszych sześciu Profesorów Wyższej Szkoły Muzycznej w osobach: pp. Zbigniewa Drzewieckiego, Grzegorza Fitelberga, Ludomira Różyckiego, Kazimierza Sikorskiego, Karola Szymanowskiego i Józefa Turczyńskiego, którzy postawią wnioski dotyczące zamianowania innych profesorów.

MUZEUM OŚWIATY I WYCHOWANIA

Sprawa organizacji przy Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego odrębnej instytucji pod nazwą Muzeum Oświaty i Wychowania, co — jak wiadomo — było jednem z założeń wystawy Ministerstwa W. R. i O. P. na Powszechnej Wystawie Krajowej 1929 r. w Poznaniu, przechodzi obecnie w stadjum ostatecznej realizacji.

Po przeniesieniu biur Ministerstwa W. R. i O. P. do nowego gmachu przy Alei Szucha 23, na pomieszczenie Muzeum oddany został lokal przy ul. Hożej 88 (na pierwszem piętrze) — częściowo po Departamencie Nauki i Szkół Wyższych, częściowo zaś po szkole samochodowo-lotniczej, która przenosi się o jedno piętro wyżej.

Wymieniony lokal obejmuje 20 sal (większych i mniejszych) oraz dwa obszerne korytarze, z których zwłaszcza jeden, znajdujący się od strony ul. Hożej, jako bardzo jasny i obszerny ($80 \times 3{,}2\ m^2$), również można wyzyskać na rozmieszczenie eksponatów.

Kwestja wewnętrznej organizacji Muzeum była przedmiotem obrad na kilku konferencjach specjalnie *ad hoc* utworzonego Komitetu Organizacyjnego Muzeum, odbytych w Wydziale Sprawozdawczym Ministerstwa W. R. i O. P.

W skład Komitetu wchodzili pierwotnie pp.: Władysław Przanowski — przewodniczący, Bolesław Kielski, Kazimierz Pieracki, Władysław Radwan, Marjan Falski, Aleksander Patkowski, Lucjan Paczóski. Później nieco do Komitetu powołani zostali pp. Ignacy Dzierżyński i Jan Hellmann.

W maju b. r. przewodnictwo Komitetu objął p. Bolesław Kielski.

Ożywione, a nieraz i gorące dyskusje przyczyniły się do skrystalizowania koncepcji Muzeum, które ma być z jednej strony placówką informacyjno-propagandową dla szerokich mas społeczeństwa własnego i zagranicy, z drugiej — instytucją, służącą dla podnoszenia poziomu oświaty i wychowania w Polsce.

Pod względem prawnym Muzeum pomyślane jest jako instytucja państwowa, podlegająca Ministerstwu W. R. i O. P. i pozostająca pod jego kontrolą i nadzorem. Przewidywany jest także udział czynników społecznych w t. zw. Radzie administracyjnej. Podstawy prawne Muzeum stworzy odpowiednie rozporządzenie Rady Ministrów, a szczegółowy statut nada Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

Dążeniem Ministerstwa jest jednak, żeby nie krępować ciasnemi przepisami instytucji żywej i tworzącej się, której rozwój powinien pójść po linji zapotrzebowań życiowych w zakresie oświaty i wychowania oraz zasadniczych wytycznych współczesnej pedagogiki.

W związku z tem będą już obecnie w Muzeum organizowane następujące działy: 1) ustrój organizacyjny i statystyka szkolnictwa; 2) budownictwo i urządzenia szkolne; 3) inne materjały informacyjno-propagandowe, zwłaszcza porównawcze (krajowe i zagraniczne); 4) historja wychowania.

Poza tem osobną jednostką autonomiczną, pozostającą jednak w ścisłym kontakcie i współpracującą z Muzeum, oraz w pewnym zakresie wspólnie z niem administrowaną, stanowić będzie dział pracowni instruktorskich, jako warsztat prac informacyjnych w zakresie metod nauczania poszczególnych przedmiotów ogólnokształcących, objętych programami szkół różnych typów. Dział ten narazie zaspokajałby najpilniejsze w tym zakresie potrzeby szkół średnich ogólnokształcących i zakładów kształcenia nauczycieli. Pracownie będą stanowiły ważne uzupełnienie Muzeum, jako obejmujące typowe urządzenia i pomoce szkolne, związane z nauczaniem danych przedmiotów, oraz niektóre eksponaty, ilustrujące wyniki prac w szkole. Z tego tytułu będą one w oznaczonych godzinach dostępne także dla szerszej publiczności.

Muzeum, jako mające dawać w zasadzie obraz wszystkich prac w zakresie oświaty i wychowania w Polsce, będzie ważnym ośrodkiem mogącym na podstawie zebranych tam materjałów wskazywać kierunki działania w różnych dziedzinach oświaty i wychowania, i stąd słusznem i celowem wydaje się, aby w lokalu Muzeum właśnie, a nie gdzie indziej, odbywały się niektóre przynajmniej odczyty, zjazdy, konferencje czynników pracujących na tem polu, organizowane przez władze szkolne, a więc np. różne kursy czasowe, jak: kursy dla nauczycieli i wychowawców, kursy dla dyrektorów szkół i t. p. Dla tych celów jedna z największych sal Muzeum urządzona będzie jako sala odczytowo-konferencyjna, z instalacją dla filmów szkolnych, przezroczy z zakresu szkolnictwa i t. p.

Szczupły stosunkowo lokal i skromny bardzo budżet początkowy Muzeum nie pozwala narazie na szerokie rozplanowywanie przyszłych prac. Wytycznemi muszą tu być: najniezbędniejszy zakres oraz najobfitsza w tym małym zakresie treść, a wątpić nie należy, że przy takiem postawieniu sprawy Muzeum stanie się odrazu placówką pożyteczną i oddającą duże usługi zarówno sprawom informacji i propagandy, jak i sprawom podnoszenia poziomu oświaty i wychowania w Polsce.

Możności rozwojowe Muzeum istnieją jednak duże. W skromnem i początkowem stadjum (według wytycznych podanych wyżej) Muzeum uruchomione być ma około połowy września 1930 r. W ciągu feryj letnich przeprowadzony będzie remont pomieszczeń przy ul. Hożej 88, tak że w drugiej połowie sierpnia będzie można przystąpić do rozpakowania eksponatów z wystawy poznańskiej, znajdujących się już w skrzyniach na właściwem miejscu, oraz do rozsegregowania ich i rozmieszczenia, stosownie do szczegółowego planu organizacji różnych działów. W tymże czasie (w osobnem skrzydle od ul. Admirała Oczko, wiążącem się jednak w całość ze skrzydłem od ul. Hożej) uruchomiony zostanie autonomiczny dział pracowni instruktorskich.

Jan Hellmann.

INSTYTUT PROPAGANDY SZTUKI

W dniu 18 czerwca r. b. w nowym gmachu Ministerstwa W. R. i O. P. odbyło się posiedzenie inauguracyjne Rady Instytutu Propagandy Sztuki, nowej organizacji o charakterze społecznym, mającej za zadanie udostępnianie jak najszerszym warstwom obywateli Państwa dzieł sztuki polskiej w jej przejawach najcelniejszych.

Otwarcia posiedzenia dokonał P. Minister dr. Sławomir Czerwiński przemówieniem, w którem wyraził zadowolenie, że powstaje instytucja, która podejmuje pracę nad wzmożeniem zainteresowania sztuką szerszych sfer społeczeństwa.

Prof. Władysław Skoczylas, Dyrektor Departamentu Sztuki, przypomniał historję powstania Instytutu, wskazał na szerokie horyzonty, które otwierają się przed Instytutem i zaznaczył, że cele swe będzie on mógł osiągnąć tylko drogą usilnej i dobrze zorganizowanej pracy, podkreślił, że przedewszystkiem do pracy powołani są dotychczasowi członkowie Rady Instytutu i ci, którzy mają być jeszcze wybrani. Powołanie na członka Instytutu nie jest uczczeniem zasług dotychczasowych, lecz wezwaniem do nowej pracy społecznej w służbie sztuki. Rada musi się składać z ludzi o wysokiej kulturze, mogących ofiarować swój czas, siły i zdolności organizacyjne dla stworzenia nowego systemu propagandy sztuki.

Statut Instytutu, znajdującego się pod opieką Ministerstwa W. R. i O. P. oraz Ministerstwa Spraw Wewnętrznych, wymienia jako założycieli pp.: prof. Władysława Skoczylasa, Jerzego Warchałowskiego i Stanisława Woźnickiego. Założyciele, stosownie do brzmienia statutu, przedstawili do zatwierdzenia obu Ministerstwom 9 członków Pierwszej Rady Instytutu. Na członków powołani zostali pp.: prof. Józef Czajkowski, prof. Karol Stryjeński, Michał Boruciński, Wacław Borowski, Henryk Grombecki, Apolonjusz Kędzierski, Jan Szczepkowski, prof. Edgar Norwerth i dr. Mieczysław Treter. Tak utworzona Rada postanowiła zaprosić do swego grona nowy szereg członków. Na skutek dokonanych wyborów do Rady powołani zostali pp.: prof. Wojciech Jastrzębowski, prof. Edmund Bartłomiejczyk, prof. Władysław Jarocki z Krakowa, prof. Ludomir Ślendziński z Wilna, prof. Tadeusz Pruszkowski, Henryk Kuna, Lech Niemojewski, dr. Alfred Lauterbach i Władysław Woydyno.

Wybór trzech pozostałych członków, kompletujących statutowe „maximum" — 24 członków Rady — odłożono do najbliższego posiedzenia w zespole zwiększonym przez dokonane wybory.

Zkolei powołano do Zarządu tymczasowego na okres trzymiesięczny pp.: prof. W. Skoczylasa, Jana Szczepkowskiego, Stanisława Woźnickiego i Wł. Woydynę.

Po omówieniu programu działalności na okres najbliższy, postanowiono rozpocząć akcję wystawową w miejscowościach, gromadzących latem

duże zastępy przybyszów z całej Polski, jak Targi Północne w Wilnie, Targi Wschodnie we Lwowie, Gdynia, Zakopane, Krynica, jak również przygotować w Warszawie jesienią wystawę sztuki ludowej oraz przegląd twórczości polskiej z lat ostatnich dla uczczenia setnej rocznicy Powstania Listopadowego.

OGNISKA WAKACYJNE

Władze szkolne organizują w roku bieżącym tytułem próby nowy typ kursów wakacyjnych dla nauczycielstwa szkół powszechnych. Są to t. zw. Ogniska wakacyjne, z których jedno (muzyczne) powstaje w Krzemieńcu, drugie zaś (humanistyczne) w Toruniu.

Ogniska wakacyjne stanowią rodzaj uniwersytetu wakacyjnego, poświęconego jednak ściśle określonej dziedzinie wiedzy. Tak np. Ognisko w Toruniu obejmie wykłady i ćwiczenia na temat różnych zagadnień z dziedziny języka, literatury i historji oraz na temat związanych z niemi zagadnień dydaktycznych. Udział w wykładach przyrzekli wybitni profesorowie szkół średnich i zakładów kształcenia nauczycieli; niektóre wykłady obejmą profesorowie szkół wyższych. Całość stanowi kompleks wykładów monograficznych, związanych z ćwiczeniami. Każdy temat obliczony jest na 60 godzin wykładów. Uczestnik kursu może zapisać się najwyżej na 120 godzin wykładów z ćwiczeniami w ciągu miesiąca, wybierając dowolnie którekolwiek dwa z podanych tematów. Dla uczestników Ogniska będzie przygotowane obszerne, wygodnie urządzone pomieszczenie internatowe, na miejscu czynna będzie odpowiednio zaopatrzona bibljoteka i czytelnia, w godzinach popołudniowych odbywać się będą ćwiczenia sportowe i wycieczki.

Podobne Ognisko wakacyjne powstaje na drugim krańcu Rzeczypospolitej w Liceum Krzemienieckiem. Poświęcone ono będzie wyłącznie muzyce i obejmie szereg kursów śpiewu, muzyki, gry instrumentalnej o różnym poziomie, zależnie od zainteresowań i uzdolnień słuchaczy. Wykładów podjęli się wybitni muzycy, przeważnie profesorowie konserwatorjów muzycznych. Dyrektorem Ogniska jest p. Rutkowski, profesor Konserwatorjum Muzycznego w Warszawie. Dla pogłębienia kultury muzycznej słuchaczy prelegenci zorganizują szereg audycyj muzycznych (koncertów). Dla słuchaczy przygotowano wygodnie urządzony internat. Koszt utrzymania w ciągu 5 tygodni wynosić będzie około 85 zł.

Słuchaczami Ognisk mogą być nauczyciele wszystkich typów szkół państwowych lub prywatnych, poziom jednakże kursów będzie dostosowany przedewszystkiem do potrzeb nauczycieli szkoły powszechnej.

Bliższe informacje w sprawie wymienionych Ognisk podaje Dziennik Urzędowy Ministerstwa, Nr. 4 oraz osobna odbitka rozkładu kursów waka-

cyjnych dla nauczycieli szkół powszechnych w 1930 r. (jest do nabycia w księgarniach). Szczegółowe prospekty przesyłają Dyrekcje Ognisk wakacyjnych na żądanie.

ZJAZD NAUKOWY IM. JANA KOCHANOWSKIEGO W KRAKOWIE

Na podstawie decyzji Polskiej Akademji Umiejętności, a dzięki wysiłkom sekretarza zjazdu i jego organizatora, prof. St. Kota, odbył się w Krakowie w dniach 8—10 czerwca b. r. imponujący zjazd naukowy, zwołany w 400-tną rocznicę urodzin Jana Kochanowskiego. Słowo „imponujący" nie jest przesadą. Bo choć dopiero wydanie księgi pamiątkowej umożliwi pewną i jasną odpowiedź na pytanie: jakie owoce naukowe przyniósł zjazd, to jednak uczestnicy jego od pierwszych chwil otwarcia odczuli, iż biorą udział w wielkiej i głębokiej manifestacji nauki i społeczeństwa na cześć wartości staropolskiej kultury.

Temu przekonaniu dał wyraz Prezes Polskiej Akademji Umiejętności prof. K. Kostanecki, jak i Minister W. R. i O. P., dr. Sł. Czerwiński. Tę właśnie wartość oryginalną staropolskiej kultury uczynił przedmiotem studjum prof. Ignacy Chrzanowski w swym inauguracyjnym wykładzie. I tę wreszcie wartość i siłę twórczą naszej dawnej cywilizacji podkreślił raz jeszcze na uroczystem zamknięciu zjazdu referat — nieobecnego, niestety — prof. A. Brücknera, p. t. „Promieniowanie kultury polskiej na kraje sąsiednie".

Syntezy te nie były jednak oderwane od realnej pracy zjazdu: przedmiotem jej było właśnie zebranie i zważenie owoców badań nad staropolską kulturą. Odbywała się ta praca w czterech sekcjach: historyczno-literackiej, historyczno-kulturalnej, historyczno-społecznej i sekcji twórczości J. Kochanowskiego. Najrozleglejsze tematy podjęła sekcja trzecia, której obrady wypełnione zostały referatami prof. Fr. Bujaka (Kultura życia gospodarczego Polski w XVI w.), prof. St. Estreichera (Kultura prawnicza w Polsce XVI w.), prof. St. Kutrzeby (Życie społeczne w XVI w.) i dyr. J. Siemieńskiego (Kultura polityczna Polski wieku XVI). Również i sekcja historyczno-kulturalna obejmowała zagadnienia syntetyczne pierwszorzędnej doniosłości, jak np. referat prof. St. Kota: „Stosunek wieku złotego do kultury Zachodu", K. Dobrowolskiego: „Umysłowość i moralność społeczeństwa staropolskiego". Nie brakło też jednak i prac bardziej analitycznych: książka polska, szkolnictwo, uniwersytet krakowski i t. p. miały źródłowe referaty. Sekcja historyczno-literacka — podobnie jak inne — ograniczając swą pracę do zagadnień wieku XVI tylko, oświetliła „Kulturę i artyzm języka XVI w." (prof. St. Dobrzycki), poezję polską XVI w. (prof. J. Krzyżanowski) — a sekcja twórczości J. Kochanowskiego posiadała aż dziesięć referatów, analizujących twórczość ojca polskiej poezji. Mówiąc o pracach sekcyj, specjalnie

należy podkreślić, iż znaczny procent referentów stanowili cudzoziemcy. Sześciu cudzoziemców (J. Ogijenko, G. Maver, J. Langlade, A. Martel, J. Horak, P. P. Panaitescu) oświetlało bądź wewnętrzne polskie zagadnienie, bądź też analizowało wpływy kultury naszej na kraje ościenne. Jeśli dodamy, iż już na otwarciu zjazdu słyszeliśmy innych wybitnych cudzoziemców witających zjazd, niejednokrotnie w polskich słowach — to łatwo będzie spostrzec, iż stanowisko nasze w kulturze świata, wprawdzie powoli, ale nieustannie, wzrasta. Podkreślano to z dumą na zjeździe, przypominając, iż I Zjazd im. Kochanowskiego, w r. 1884, był niemal wyłącznie zjazdem polskim.

Tętno pracy zjazdowej było zawsze bardzo żywe; referaty — z małemi wyjątkami — wnosiły nowe zdobycze naukowe lub oryginalnie ujmowały dorobek dotychczasowy, ukazując przyszłe drogi badania; dyskusja często bywała nadspodziewanie żywa i owocna (szczególnie na sekcji historyczno-społecznej), a choć czasami zawodziła, to jednak utrzymywała się przeciętnie na wysokim poziomie. Utrudnieniem w pracy była tylko nadmierna liczba uczestników, powodująca w salach obrad tłok tak wielki, iż niemal uniemożliwiał on przytomne zebranie myśli.

Wreszcie — warto dodać — iż pięknem urozmaiceniem pracy zjazdu było przedstawienie „Odprawy posłów greckich" w dziedzińcu Zamku królewskiego na Wawelu oraz — dnia następnego — koncert historyczny, złożony w znacznej części z utworów dawnej muzyki polskiej i obcej.

B. S.

II OGÓLNOPOLSKI ZJAZD POLONISTÓW W KRAKOWIE

W sześć lat po pierwszym zjeździe polonistów w Warszawie zwołało Tow. Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych do Krakowa na dni 6 i 7 czerwca b. r. II ogólnopolski zjazd nauczycieli języka polskiego, stawiając mu jako zadanie trafnie wyczutą potrzebę rewizji programów i metod nauczania. Wiele mówiące — ale też i zobowiązujące — zaproszenie na zjazd wzywało wszystkich nauczycieli-polonistów „bez względu na to, w jakiej uczą szkole, i bez względu na swą przynależność, czy orjentację organizacyjną", aby stawili się w Krakowie w celu podjęcia wspólnej pracy „nad obmyśleniem najlepszych programów i metod nauczania". Chwila była dobrze wybrana, gdyż życie szkoły rewizji takiej domaga się gwałtownie, a Ministerstwo W. R. i O. P. właśnie rozpoczyna pracę nad reformą programów gimnazjum wyższego. Doniosłość spraw, od których rozważania, jak pięknie mówiło zaproszenie na zjazd, nikt się uchylać nie powinien, oraz ciekawy i umiejętnie ułożony program zjazdu, ściągnęły do Krakowa liczną rzeszę polonistów ze wszystkich części Polski.

Właściwe obrady zjazdu — po akademji ku uczczeniu 400-ej rocznicy urodzin Jana Kochanowskiego — rozpoczął referat prof. dr. Zygmunta Łem-

pickiego: „Polska i polskość w nauczaniu języka ojczystego". Analizując zmiany, którym ulega pojęcie filologji w nauce dzisiejszej, oraz przedstawiając reformy szkolne niemieckie, prof. Łempicki wzywał, by polonistyka przezwyciężyła dotychczasowy schemat: literatura — język, i by się stała nauką o wszystkich przejawach polskiej kultury. W ten tylko sposób będzie mogła sprostać wielkim zadaniom wychowawczym oraz stać się istotnym ośrodkiem szkoły. Referat powyższy obudził bardzo żywe zainteresowanie i stał się przedmiotem długotrwałych dyskusyj, dyskusyj, niestety, prywatnych, ponieważ program zjazdu nie przewidywał dyskusji publicznej nad tym najbardziej pobudzającym wykładem.

„Wielka i odpowiedzialna" praca zjazdu odbywać się miała w sekcjach, których utworzono pięć. Pierwsza poświęcona była klasom I, II, III; druga — IV, V; trzecia — VI, VII, VIII; czwarta — szkołom zawodowym; piąta — seminarjom nauczycielskim. Niczem głębszem nieuzasadnione wtłoczenie ogromnego programu zjazdu w ramy dwudniowe (a właściwie, odliczając czas przeznaczony na akademję ku uczczeniu 400-ej rocznicy urodzin Kochanowskiego, w półtoradniowe) zmusiły do jednoczesnego obradowania wszystkich tych sekcyj. Było to szczególnie dotkliwe w zakresie trzech sekcyj gimnazjalnych: nikt bowiem z uczestników zjazdu nie mógł brać udziału w obradach nad programem i metodami pracy całego gimnazjum. Również i referenci nie obejmowali całości, gdyż, pochodząc z różnych środowisk (Warszawa, Kraków, Lwów, Poznań), przedstawiali nieuzgodnione i nieprzedyskutowane wspólnie projekty sekcyj polonistycznych T. N. S. W. Warszawy (kl. I—III), Lwowa (kl. IV—V) i Krakowa (kl. VI—VIII).

Ten sposób potraktowania pracy nad metodami, a szczególnie nad projektem reformy programu obudził tem silniejsze zdziwienie, iż właśnie T. N. S. W. broniło i broni niepodzielności i jednolitości gimnazjum, i T. N. S. W. właśnie przekonywało ostatnio opinję publiczną i władze oświatowe, iż dyskutowanie nad projektami programu klas I—III, bez znajomości programów klas pozostałych, nie może być racjonalnie prowadzone.

Praca na sekcjach rozwijała się — zgodnie z zapowiedziami — w dwóch kierunkach: reformy dydaktyki i reformy programów. Zagadnienia dydaktyczne, choć zacieśnione do kwestji „Jak uczyć mówić, pisać i czytać", potraktowane były poważnie i nowocześnie zarazem. Doskonałem zagajeniem tej pracy był gruntowny i bardzo pouczający referat dr. Wł. Szyszkowskiego (niestety, podobnie jak i inauguracyjny odczyt prof. Łempickiego, pozbawiony przywileju dyskusji!). W zakresie klas I—III zagadnienia te doskonale przedstawił dr. J. Gołąbek oraz p. J. Biliński, wyższe klasy objęli dr. J. Balicki i dr. Fr. Bielak, rozpoczynając gruntownemi referatami bogatą, choć często zbyt drobiazgową, dyskusję. W tym zakresie dydaktyki zjazd przyniósł znaczną ilość wskazań i trafnie nastawił ogół nauczycielstwa na wyzyskiwanie i uznawanie metod pracy bardziej aktywnych i z życiem bezpośredniej związanych. Brakowało tylko czasami głębszego uświadomie-

nia podstaw tych wskazań i czasem, w nadmiarze szczegółów, ginęły te wielkie linje przewodnie, które wyryć się powinny trwale w pamięci uczestników zjazdu.

Zgoła inaczej, niestety, było w zakresie pracy nad reformą programów. Jeszcze najlepiej stosunkowo wypadły obrady sekcji klas I—III, dyskutującej nad ministerjalnym projektem programu. Największe jednak zadania miała do spełnienia sekcja kl. VI—VIII, która też dlatego zgromadziła największą ilość osób. Wydawało się, iż trudne, ale domagające się gwałtownie rozstrzygnięcia, zagadnienia materjału nauczania w gimnazjum wyższem (kultura czy literatura, sprawa literatury staropolskiej i romantycznej i t. d.), sposobu ujęcia (chronologicznie, systematycznie i t. d.) i metody zostaną tu właśnie gruntownie przedyskutowane. Obrady tej sekcji rozpoczął referat, stwierdzający przeładowanie dzisiejszego programu i wskazujący, jako jedyną drogę ratunku, ułożenie zmniejszonego kanonu autorów i dzieł, które w ciągu trzyletniej nauki mają być przyswojone. Kanon ten miał zawierać 14 autorów i 27 utworów. Rozpoczęta w ten sposób dyskusja nie mogła przynieść owoców: skierowano ją bowiem odrazu na bezpłodne pola drobiazgowych i subjektywnych utarczek: jakich autorów i w jakiej mierze uwzględniać należy? Nie poruszono żadnej z podstawowych spraw. Nie dotknięto tych podstaw, których rozważenie mogłoby dopiero wyznaczyć kryterja, pozwalające na ułożenie kanonu. Rzucona zaś przez referenta myśl wprowadzenia obok literatury polskiej, jako sztuki, nowego przedmiotu kultury polskiej, nie miała żadnych uzasadnień pozytywnych, nie była dość jasno sformułowana i nie mogła dlatego obudzić dyskusji.

Zresztą i na innych sekcjach, gdzie referaty były gruntowniejsze i wszechstronniejsze (J. Saloni, J. Balicki), dyskusja nie przyniosła tego, co przyniešćby powinna i czego się spodziewano. Było zaś tak zapewne dlatego, iż obrady nie zostały dość gruntownie przygotowane. Jeśli bowiem ta praca zbiorowa miała przynieść, mimo gorączkowej atmosfery zjazdu, jakiś plon poważny, to należało na długo przed zjazdem rozesłać do wszystkich polonistów bądź to kwestjonarjusz zawierający pytania, dotyczące oceny dzisiejszego stanu rzeczy i wniosków na przyszłość, bądź to wykaz zasadniczych zagadnień, od których rozstrzygnięcia zależy taka lub inna struktura programu. Ten jedynie sposób mógł był przygotować dyskusję i obrady oraz sprawić, iż zjazd zrealizowałby choć w części te wielkie zadania, w imię których go zwoływano.

To zaś, co uchwalono — ogólnikowe lub drobiazgowe dezyderaty — nie rzuca żadnego światła na trudną i palącą sprawę reformy polonistyki. Piękne hasło, zawarte w zaproszeniach na zjazd, by zamierzona przez władze reforma programów nie była dokonana „bez nas, lub mimo nas" — nie zostało zrealizowane. Być może, uda się je zrealizować na innej drodze, gdyż uchwały zjazdu nie były, niestety, albo raczej na szczęście! — wy-

razem opinji całego zorganizowanego, a nawet i poza organizacjami pozostającego nauczycielstwa. A nie były tym wyrazem nietylko dlatego, iż często obrady pozostawiały bardzo wiele do życzenia pod względem formalnym i wiele wniosków uchwalano niespodziewanie, ale dlatego przedewszystkiem, iż — jak o tem świadczyło także i nieprzygotowanie dyskusji — nie wyzyskano tych wszystkich możliwości, które istniały wśród nauczycielstwa. Dlatego to w prywatnych rozmowach między uczestnikami zjazdu było więcej twórczego niepokoju, więcej myśli i poszukiwań, niż w salach obrad.

Ów rozdźwięk między — jak się wydaje — znaczną częścią nauczycielstwa a poziomem niektórych obrad zjazdowych był też podstawą tego nastroju przygnębienia, który — mimo pięknych słów, jakie padały na ostatniem posiedzeniu — odczuwało się często bardzo wyraźnie. Istotnie, przygnębiające wrażenie czynił niejednokrotnie ów zjazd polonistów z całej Polski, organizowany z takim nakładem pracy i chęci, zwoływany dla rozstrzygnięcia tak bardzo ważnych zagadnień — zjazd, który w trudnych chwilach naszego młodego szkolnictwa zdobyć się nie mógł, czy nie umiał na myśl reformy głębszą i rozleglejszą, zjazd, który nie zelektryzował zebranego nauczycielstwa wielkością spraw wymagających naprawy, nie wstrząsnął nim tak mocno, jak powinien, sankcjonując często bierne zadowolenie i przytępioną nadmiarem małostkowości wrażliwość na wielkość. A przecież właśnie ta małostkowość, drobiazgowość i tymczasowość — to najgroźniejszy wróg naszej szkoły *Bogdan Suchodolski.*

W związku z powyższemi uwagami otrzymujemy od Prezydjum Komitetu Głównego II Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów następującą notatkę:

Refleksje p. Suchodolskiego, który, jak się zdaje, nie zrozumiał dostatecznie założenia i planu organizatorów Zjazdu Polonistów i dlatego zbyt pochopnie osądził jego rezultaty, znajdą rzeczową i wyczerpującą odpowiedź w Pamiętniku Zjazdu.

Zanim jednak Pamiętnik ten zostanie opublikowany i da całkowity obraz prac Zjazdu, Prezydjum Komitetu Głównego wyjaśnia, co następuje:

II Ogólnopolski Zjazd Polonistów odmiennie od pierwszego, którego wszechstronny program obejmował wszystkie dziedziny, związane z nauczaniem języka polskiego w szkole średniej, postawił sobie za cel omówienie pewnych tylko zagadnień z zakresu programu i metody nauczania i to takich, w których obok głosu teoretyków mógłby zostać uwzględnicny głos nauczycieli, mających poważne doświadczenie pedagogiczne. Nakreśliwszy takie ramy Zjazdowi, Komitet dał przewagę zagadnieniom teoretycznym i ogólnym na plenum, dyskusję zaś o charakterze bardziej szczegółowym i praktycznym — a przecież tematycznie związaną z referatami, wygłoszonemi wobec pełnego zgromadzenia, przeniósł na posiedzenia komisyj.

Ze względu na uznawaną przez wszystkich konieczność określenia

podstaw psychologicznych w nauczaniu języka polskiego, Zjazd wprowadził podział na komisje, aby wyraźniej wystąpiły potrzeby i możliwości dydaktyczne, zależne od wieku młodzieży, a uwzględniające typy szkół średnich.

Nie pozostawało to ani w związku, ani w sprzeczności z zasadą jednolitego i niepodzielnego gimnazjum.

JUBILEUSZ PROF. TADEUSZA ZIELIŃSKIEGO

Znakomity humanista polski, prof. Tadeusz Zieliński obchodzi w roku bieżącym pięćdziesięciolecie swej pracy naukowej. Uniwersytet Warszawski wraz z Polskiem Towarzystwem Filologicznem urządziły w końcu maja podniosłą uroczystość uczczenia zasług naukowych głośnego w całym świecie badacza świata starożytego [1].

Z okazji jubileuszu warto zastanowić się, jakie są poglądy prof. Zielińskiego na szkołę i rolę w niej nauczyciela, gdyż i w tej dziedzinie nieraz zabierał on głos i zdanie swe dobitnie wypowiadał.

O wartościach kształcących języków klasycznych wygłosił prof. Zieliński swego czasu szereg odczytów dla abiturjentów szkół rosyjskich i wydał je następnie w książce p. t. „Świat antyczny a my". Książka ta doczekała się wielu przekładów (dziś istnieje ona w 13 językach) i wywarła wielki wpływ na rozumienie i należyte ocenianie wśród społeczeństw wartości przedmiotów klasycznych w gimnazjum.

Prof. Zieliński jest zwolennikiem wielotypowości szkoły średniej ze względu na potrzebę stworzenia odpowiednich warunków dla doboru naturalnego i na tym poziomie. Dlatego też, zdaniem jego, gimnazjum klasyczne winno być również w odpowiedniej liczbie reprezentowane wśród typów szkoły średniej, przedewszystkiem jako ten typ, który ma przygotowywać w pewnym stopniu zadatek na elitę umysłową społeczeństwa.

„Na postawione pytanie, — mówi prof. Zieliński — jaka szkoła średnia najlepiej przygotowuje do studjów uniwersyteckich, odpowiadam: dobre gimnazjum klasyczne. — A następnie? — Dość dobre gimnazjum klasyczne. — A następnie? — Mierne gimnazjum klasyczne. — A następnie? — Wszystkie inne szkoły średnie". Słowa te czytamy w przepięknym jego artykule, drukowanym w zesz. 3 niniejszego czasopisma z roku ubiegłego (R. I, 1929, str. 232—275) p. t. „Ideał wychowawczy w starożytności i u nas".

I to jest ostatnie słowo w tym względzie człowieka, który opinję swą urabiał nie w jakimś zaścianku wąskiej specjalności, lecz na szerokiem polu ogólnego przygotowania naukowego i życiowego i to w wielkim stylu. Zresztą nie jest on tu odosobniony, gdyż zdanie podobne wypowiadali już wiele razy także rozmaici uczeni - niehumaniści.

---

[1] Zob. mój artykuł p. t. „Złote gody z nauką" w Nr. 21 „Przeglądu Pedagogicznego" z dnia 14 czerwca 1930 r.

Idei gimnazjum klasycznego bronił gorąco Zieliński w czasie, kiedy młoda szkoła polska w b. zaborze rosyjskim wypływała na szerokie wody życia po roku 1905. Napisał on w tym czasie (w roku 1907) broszurę p. t. „Starożytność antyczna a wykształcenie klasyczne". W zasadzie powtórzone są tu w skrócie te argumenty obrony, które autor wyłożył w książce, cytowanej na wstępie.

Wprawdzie wyszła ona z dwuletniem opóźnieniem w roku 1909, lecz, trzeba przyznać, wpływ swój, choć krótkotrwały, na szkołę polską tu i owdzie wywarła: w niektórych szkołach polskich b. zaboru rosyjskiego uczono obok łaciny i języka greckiego, jako przedmiotu fakultatywnego! Że potem ta świetna inicjatywa poszła do lamusa, to za to nie trzeba winić chyba projektodawcy i świetnego apologety, lecz ciężkie warunki, w jakich pracować przyszło naszej młodej szkole.

Zaznaczyć tu też należy, że wspomniana dopiero co broszura wyszła po raz drugi znowu w roku 1920, kiedy to po wielkiej wojnie szkoła nasza na nowo rozwinęła szkrzydła do lotu w przestrzeń samodzielnego życia i rozwoju. Ale w tym czasie inne trudności paraliżowały wpływy, jakie wywrzeć była powinna.

Zdaniem prof. Zielińskiego, tylko szkoła antyutylitarystyczna, jak zawsze tak i dzisiaj, jest szkołą *par excellence* kształcącą. Ma ona urabiać umysł wychowanka, a nie dawać tylko czysto praktycznego przygotowania do życia: do osiągnięcia tego celu powołane są rozmaite szkoły zawodowe

Poza tem wypowiada się prof. Zieliński za koniecznością współpracy domu ze szkołą wszędzie tam, gdzie mają być osiągnięte zdobycze w dziedzinie wychowania, a stanowczo przeciwny jest systemowi koedukacji w wyższych klasach gimnazjum, a także w uniwersytecie.

Wpatrzony w ideał umiaru i harmonji świata starożytnego pragnąłby i w szkole nowoczesnej widzieć go zrealizowany w harmonijnem połączeniu wyszkolenia fizycznego, naukowego i... muzycznego!

Jeśli idzie o nauczyciela i metodę, którejby winien hołdować w nauczaniu szkolnem, prof. Zieliński, jak o tem wyraźnie pisze we wstępie do „wskazówek metodycznych do programu gimnazjum państwowego", wydanych przez Ministerstwo W. R. i O. P. w roku 1927 p. t. „Filologja klasyczna (Gimnazjum wyższe)", wymaga przedewszystkiem szczerego i gorącego przekonania osobistego, t. j. innemi słowy zapału. Jest to rzecz, która w kwalifikacjach nauczycielskich ma zajmować główne miejsce. Jeżeli będzie on umiał stworzyć dzięki żywemu stosunkowi do przedmiotu swego nauczania odpowiednią atmosferę w klasie, tem samem osiągnie już w pewnym stopniu swój cel: praca wówczas będzie miła dla wychowanków, żywa i interesująca, a w takich warunkach i jej rezultaty nie każą na siebie długo czekać.

Nauczyciel - filolog ma być ludzkim, boć „wykształcenie klasyczne jest w najwyższym stopniu wykształceniem humanitarnem". Cechować ma

go sprawiedliwość, łącząca rozsądną surowość z rozsądną łagodnością, bo tylko wówczas może on skutecznie i trwale oddziaływać na swych wychowanków.

Oczywiście, że przygotowanie swe winien rozszerzać i pogłębiać: sprawi to i jemu samemu satysfakcję, a zarazem ożywi jego pracę, chroniąc go tem samem od zabójczej rutyny.

Przynajmniej raz w życiu winienby spędzić parę miesięcy w atmosferze klasycznej, jadąc do Italji i Grecji: będzie to dlań sposobnością do pogłębienia swej wiedzy, jak również „źródłem natchnienia na całe życie".

Nauczyciel winien unikać zbytniego pedantyzmu w pracy szkolnej i kpin, które wogóle nie powinny mieć miejsca w szkole; przeciwnie, ma raczej dążyć do obudzenia wśród swych wychowanków tego, co Niemcy wyrażają w swym języku przez „Ehrfurcht".

Podkreślić mocno trzeba, że Zieliński jest zdecydowanym zwolennikiem kształcenia gramatykalnego, gdyż widzi w tem walny środek do poznania struktury języka wogóle i wyrobienia sprawności umysłowej. Oczywiście, daleki jest od nadmiernego wysuwania tu elementu psychologicznego, który stał się dla wielu nowszych filologów hasłem dnia. I słusznie, zdaje się, twierdzi, że „gramatyka o tyle jest kształcąca, o ile jest logiczna". Dla ułatwienia pracy w kierunku zrozumienia i przyswojenia wskazanych paradygmów, jest za graficznem wyróżnianiem w podręcznikach części składowych wyrazów, a przy nauce t. zw. wyjątków — za mnemotechnicznem opanowywaniem materjału.

Że nie jest on tylko „gramatystą", widać to ze stałego podkreślania przezeń przy nauce gimnazjalnej ważności uczenia kultury antycznej, którą sam nawet wyłożył przystępnie w 2-tomowym podręczniku p. t. „Historja kultury antycznej w zwięzłym wykładzie".

Nauka kultury antycznej wypływać ma z dokładnego i starannego interpretowania czytanego tekstu. Jak to ma wyglądać, pokazał sam w odpowiednio przygotowanych wydaniach sofoklesowego „Króla Edypa", Liwjusza XXI księgi i Cycerona V mowy z akcji drugiej „in Verrem" („de suppliciis"). Wszystkie te rzeczy zaopatrzył nasz uczony wydawca w doskonałe wstępy i jeszcze doskonalsze komentarze. W języku polskim pojawiła się dotąd rzecz ostatnio wymieniona; dwie pierwsze wyjdą w polskiem opracowaniu w najbliższym czasie. Wydania te jasno wskazują nauczycielowi i uczniowi, jak należy opracowywać tekst autora klasycznego w szkole i czego w nim szukać.

By uczeń nie padł ofiarą werbalizmu, ma mieć wszędzie, gdzie to tylko możliwe, przed sobą i oglądać — choć w reprodukcjach czy na fotografjach — to wszystko, o czem czyta i czego się dowiaduje.

Oto są główne wytyczne, któremi, zdaniem Zielińskiego, winienby kierować się nauczyciel w swej trudnej, a tak odpowiedzialnej pracy nad kształceniem młodego pokolenia. I zasługi w tym kierunku naszego jubilata,

który jako teoretyk i praktyk sam pracuje w ten sposób od pół wieku — wprawdzie w uczelni wyższej, ale jako doskonały pedagog i wzór do naśladowania — są może niemniej wielkie, niż jego zasługi czysto naukowe.

Bo jak zawsze, tak i dziś wartość mają słowa, z któremi Sokrates zwraca się do Eutyfrona (Plato, Eut. I — tłum. Witwickiego): „...należy przedewszystkiem dbać o młodzież, aby była jak najlepsza, tak jak się dobry rolnik troszczy przedewszystkiem o młode roślinki, a potem dopiero o inne".

Stan. Seliga.

WYCIECZKI MŁODZIEŻY CUDZOZIEMSKIEJ DO POLSKI

Wzajemne zbliżenie młodzieży różnych krajów, mające tak doniosłe znaczenie kulturalne, wychowawcze i dydaktyczne, dokonywa się, między innemi, również na drodze wycieczek młodzieży zagranicę. Dzięki znaczeniu, jakiego państwo nasze nabiera na terenie międzynarodowym, zainteresowanie naszym krajem wzrasta zagranicą, czego wyrazem jest także rosnąca powoli, ale stale liczba wycieczek młodzieży cudzoziemskiej do Polski.

W dniu 16 czerwca b. r. przybyła do Warszawy z Pragi Czeskiej wycieczka szkolna, złożona z 13 uczniów i 8 uczennic szkół średnich ogólnokształcących pod przewodnictwem nauczycielki języka polskiego p. Franciszki Sawierskiej oraz przedstawiciela Ministerstwa Oświaty w Pradze Czeskiej Oldricha Jništy i profesora szkół średnich dr. Bohumila Sladečka.

Celem wycieczki było zwiedzenie Polski, a w szczególności Warszawy i Krakowa, oraz poznanie polskiej młodzieży szkolnej.

Kuratorjum Okręgu Szkolnego Warszawskiego zaopiekowało się gośćmi, delegując swych przedstawicieli, którzy od chwili powitania wycieczki na dworcu kolei, aż do odjazdu z Warszawy towarzyszyli jej. Towarzyszył jej również przedstawiciel nauczycielstwa warszawskiego dr. Gołąbek oraz delegaci młodzieży polskiej.

Krótki czas pobytu w Warszawie (od 16 do 19 czerwca) nie pozwolił gościom na dokładne poznanie stolicy, to też poprzestano tylko na zwiedzeniu ważniejszych zabytków, jak: Zamek, Łazienki, Stare Miasto, muzea i t. p.; zwiedzono też Wilanów, prócz tego młodzież była w operze na przedstawieniu „Święta ognia" Noskowskiego oraz na koncercie Filharmonji Warszawskiej.

Nadto wycieczka, zaproszona przez naszą młodzież szkolną do gimnazjum państwowego im. Stefana Batorego, zwiedziła gmach, przysłuchiwała się lekcjom szkolnym i wspólnie spożyła posiłek, przygotowany przez Koło Rodzicielskie.

W przeddzień odjazdu odbyło się zebranie towarzyskie w salach Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, w którem prócz gości i przedstawicieli polskich władz szkolnych i nauczycielstwa wzięli również udział przedstawiciele Poselstwa Czeskiego oraz Towarzystwa Polsko-Czeskiego.

Młodzież czeska odśpiewała w języku polskim hymn polski oraz czeskie piosenki.

Należy podnieść ofiarność Książnicy-Atlas i Redakcji „Iskier", które obdarowały gości stosownemi wydawnictwami przy sposobności zwiedzenia przez nich tych zakładów.

Żegnana dnia 19 czerwca serdecznie przez delegatów nauczycielstwa oraz młodzieży, obdarowana kwiatami, opuściła młodzież czeska Warszawę, udając się do Krakowa, skąd łącznie z wycieczką młodzieży krakowskiej wyjechała do Pragi.

Dalej mają się odbyć w r. b., między innemi, następujące wycieczki:

1. Wycieczka młodzieży duńskiej w liczbie 7 uczennic i 15 uczniów gimnazjum Marselisborg w Aarhus pod kierownictwem p. Dagny Pedersen. Marszruta wycieczki, mającej się odbyć w dn. 12—20 lipca, obejmuje Poznań, Kraków, Zakopane i Warszawę.

2. Wycieczka (w sierpniu) grupy 18 studentów Politechniki Paryskiej, należących do Koła „Przyjaciół Polski" (Amis de la Pologne). Marszruta obejmuje Gdynię (przyjazd okrętem), Gdańsk, Warszawę, Wilno, Kraków, Zakopane (wyjazd przez Czechosłowację).

3. Wycieczka grupy studentów Akademji Rolniczej w Grignon, mającej zwiedzić większe i mniejsze gospodarstwa rolne oraz organizacje i instytucje rolnicze w całej Polsce w ciągu 23 dni. Wycieczką tą opiekuje się Towarzystwo Wymiany z Zagranicą Młodzieży Szkolnej podczas wakacyj letnich.

Dla organizacji pomocy wycieczkom młodzieży cudzoziemskiej w Polsce utworzył się centralny komitet w Wydziale Sprawozdawczym Ministerstwa W. R. i O. P. w porozumieniu z Ministerstwem Spraw Zagranicznych, Ministerstwem Robót Publicznych i Kuratorjum O. S. Warszawskiego. Nadto Ministerstwo W. R. i O. P. poleciło zainteresowanym Kuratorjom utworzenie lokalnych komitetów przyjęcia dla opieki nad pomieszczeniem i oprowadzaniem gości, oraz dla zetknięcia ich z młodzieżą polską.

Prócz tego mają się odbyć liczne wycieczki młodzieży akademickiej z Rumunji, Estonji, Ameryki, Francji, Finlandji i Niemiec.

KONGRESY, ZJAZDY, KURSY, WYSTAWY

Instytut J. J. Rousseau (Institut des Sciences de l'Education, 44. rue des Maraichers, Genève) ogłosił program kursu wakacyjnego, który odbędzie się od 21 do 27 lipca 1930 (poprzednie odbyły się w latach 1924, 1925, 1926 i 1928). Kurs obejmować będzie około 30 godzin wykładów i ćwiczeń praktycznych. Głównemi tematami kursu będą: a) psychologja eksperymentalna i psychologja dziecka, b) pedagogika eksperymentalna i wychowanie funkcjonalne, c) poradnictwo zawodowe, d) wychowanie anormalnych. Zapowiedziane są następujące wykłady i ćwiczenia: Prof. Ed. Claparède, Mie-

rzenie w psychologji, testy. Zasady wychowania funkcjonalnego, 5 godz.; Prof. P. Bovet, Szkoła czynna i rozwój jej w ostatnich czasach w różnych krajach, 4 godz.; Prof. J. Piaget, Sąd i rozumowanie u dziecka, 5 godz.; Richard Meill, kierownik pracowni Instytutu, Technika psychologiczna; badania inteligencji, 4 godz.; Prof. L. Walther, Orjentacja zawodowa, 2 godz.; p. Alice Descoeudres (ewent. zastępstwo), Wychowanie anormalnych, 2 godz.; Dr. H. Brantmay, I. Dziedziczność psychopatologiczna i sugestja we wczesnym wieku, II. Niekarność z punktu widzenia patologji, 2 godz.; Prof. N. Maso (Barcelona), Pomiary pracy szkolnej w Katalonji, 2 godz.; Pedro Rossello, Opracowanie wychowawczej karty indywidualnej, 1 godz.; M. Lambercier, Antropometrja pedagogiczna, 1 godz.

Międzynarodowe Biuro Wychowania organizuje w czasie od 28 lipca do 2 sierpnia b. r. 3-ci kurs na temat: „Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale". W uzupełnieniu notatki podanej w zeszycie 4, str. 374, przytaczamy obecnie program szczegółowy. Program ten przewiduje konferencje połączone z dyskusjami i wycieczki, a mianowicie:

Poniedziałek, 28 lipca: godz. 9: Prof. Jan Piaget odczyt na temat: Rozwój poczucia solidarności u dziecka; godz. 10^{30}: M. Vigier: odczyt na temat: Organizacja i działalność Ligi Narodów; godz. 14: Wycieczka statkiem po jeziorze; godz. 17^{30}: Prof. Ernest Bovet: Lekcja praktyczna o Lidze Narodów; godz. 20^{30}: Prof. Jan de la Harpe: Konflikt nacjonalizmu i internacjonalizmu.

Wtorek, 29 lipca: godz. 9: Prof. Ed. Claparède: Psychologja i współpraca międzynarodowa; godz. 10^{30}: p-na A. Colin: Liga Narodów, a opieka nad dzieckiem; godz. 15: Zwiedzenie Sekretarjatu Ligi Narodów, z objaśnieniami; godz. 17^{30}: p-na L. Schmidt (Polka): Nauczanie historji pracy; godz. 20^{30}: Wyświetlanie filmów: Liga Narodów na filmie.

Środa, 30 lipca: godz. 9: Prof. J. Piaget: Poczucie sprawiedliwości u dziecka; godz. 10^{30}: William Rappard: Międzynarodowy Trybunał Sprawiedliwości; godz. 15: Zwiedzenie Międzynarodowego Biura pracy, z objaśnieniami; godz. 17^{30}: Prof. L. Zimmern: Wychowanie obywatela świata; godz. 20^{30}: Dyskusja na temat odczytu prof. Zimmerna.

Czwartek, 31 lipca: godz. 9: Prof. Ad. Ferrière: Szkoła twórcza, a współpraca międzynarodowa; godz. 10^{30}: G. de Reynold: Prace Komisji Współpracy Intelektualnej Ligi Narodów; godz. 14: P. Rossello: Działalność Międzynarodowego Biura Wychowania; godz. 16: Wycieczka do Thoiry i wspólna kolacja.

Piątek, 1 sierpnia: godz. 9: W. Mohrhenn: W jaki sposób nauka historji w szkole może przygotować współdziałanie narodów? godz. 10^{30}: E. J. Phelan: Międzynarodowa Organizacja Pracy; godz. 14: Zwiedzenie sali d'Alabama i starego miasta, z objaśnieniami; godz. 15^{30}: p-na M. Butts: Międzynarodowe Biuro Wychowania, a współpraca międzynarodowa.

Sobota, 2 sierpnia: godz. 9: W. Mohrhenn: Niektóre artykuły paktu Ligi Narodów; godz. 10^{30}: J. Casares: Kwestja podręczników do nauki historji.

Uczestnicy kursu będą mogli korzystać ze stałej wystawy Międzynarodowego Biura Wychowania, utworzonej w r. 1929, z księgozbiorów Biura Oświatowego Ligi Narodów i Współpracy intelektualnej oraz ze zbioru książek dla młodzieży (około 2000 tomów).

Założony w r. 1927 Instytut Uniwersytecki Wyższych Studjów Międzynarodowych w Genewie (Institut Universitaire de Hautes Etudes Internationales, Genève, Promenade du Pin, 5), mający charakter wyższej uczelni, zapowiada w programie na rok akademicki 1930/31 (od 27 października 1930 do początku lipca 1931) następujące wykłady i kursy:

I. Wykłady i konferencje prowadzone przez cały rok przez stałych profesorów Instytutu: P. Mantoux, zagadnienia polityczne; M. Bourquin, historja dyplomatyczna; G. Scelle i H. Wehberg, zagadnienia prawne; W. E. Rappard i J. Viner, zagadnienia ekonomiczne.

II. Wykłady i konferencje o organizacjach międzynarodowych. Dwie serje wykładów o zagadnieniach międzynarodowych wygłoszą pracownicy Ligi Narodów i Międzynarodowego Biura Pracy. Programy będą ogłaszane na początku każdego półrocza. — W. E. Rappard, członek stałej komisji mandatów, zapowiada cykl wykładów o Lidze Narodów, jej organizacji i działalności.

III. Wykłady krótkotrwałe na tematy specjalne, związane z ideologją Ligi Narodów, wygłoszą profesorowie uczelni angielskich, belgijskich, francuskich, niemieckich i szwajcarskich, zaproszeni przez Instytut. Program tych wykładów (Cours Temporaires 1930—1931, Genève, Impr. H. Studer) ukazał się oddzielnie obok prospektu Institut Universitaire de Hautes Etudes Internationales.

V-ty Międzynarodowy Kongres Wychowania Moralnego, który odbędzie się w dniach od 23 do 28 września w Paryżu, w Sorbonie (zob. notatkę w zesz. 3, str. 275), będzie miał program następujący:

Wtorek, 23: Przyjęcie uczestników Kongresu w Sorbonie.

Środa, 24: I temat: zużytkowanie historji dla celów wychowania moralnego; godz. 9^{30}—11^{30} referaty (referenci: Don Rafael Altamira, Madryd, Sędzia Najw. Trybunału Międzynar. w Hadze oraz D. Parodi, Paryż, Inspektor Gener. Ośw. Publ.), godz. 14^{30}—17^{30} dyskusja.

Czwartek, 25: II temat: rola karności i autonomji moralnej w wychowaniu moralnem; godz. 9^{30}—11^{30} referaty (referenci: Prof. Peter Petersen, Jena oraz Prof. Dr. Helena M. Wodehouse, Bristol), godz. 14—16 dyskusja. O godz. 17 zebranie towarzyskie.

Piątek, 26: III temat: rozmaite metody wychowania moralnego; godz.

9^{30}—11^{30} referaty (referenci: Prof. J. Piaget, Genewa oraz Prof. S. Radhakrishnan, Kalkuta), godz. 14^{30}—17^{30} dyskusja.

Sobota, 27: godz. 9^{30}: zgromadzenie ogólne Kongresu, następnie wspólne posiedzenie Międzyn. Komitetu Wykonawczego, Biur Komitetu francuskiego i Komitetu angielskiego oraz Delegatów Międzynar. Biura Wychowania w Genewie. Po południu: przejażdżka po Sekwanie i wycieczka do Wersalu.

Niedziela, 28: bankiet.

Sekretarzem komitetu organizacyjnego Kongresu jest p. Elie Mossé (nazwisko było błędnie podane w zesz. 3), 27, rue de Château-Landon, Paris, X.

W dniach od 1 do 31 sierpnia b. r. odbędzie się w Kopenhadze, podobnie jak w latach poprzednich, kurs języka i kultury duńskiej dla cudzoziemców. Kurs będzie prowadzony w języku duńskim.

O bliższe informacje zgłaszać się należy pod adresem: „Feriekursus" Frederiksholms Kanal 26, Köbenhavn K, Danja.

W dniach od 21 do 28 października b. r. odbędzie się w Madrycie IV Międzynarodowy Kongres Nauk Administracyjnych. Poprzednie kongresy odbyły się w latach 1910 i 1923 w Brukseli, a w 1927 r. w Paryżu.

Prezydjum Grupy Polskiej w Międzynarodowej Komisji Nauk Administracyjnych pragnęłoby wziąć jak najintensywniejszy udział w pracach Kongresu, zgłaszając jak najwięcej referatów. Zgłoszenia referatów nadsyłać należy na ręce prezesa Grupy Polskiej M. K. N. A., Jana Kopczyńskiego, Trybunał Administracyjny, Warszawa, ul. Miodowa 22.

